Actas: Comunicaciones y Pósters

Málaga 8, 9 y 10 de Noviembre

MESA 10

Innovación pedagógica en la formación de docentes

Coordinan: Javier Marrero
Jaume Carbonell

Actas: Comunicaciones y Pósters

Málaga 8, 9 y 10 de Noviembre

MESA 10

Innovación pedagógica en la formación de docentes

Coordinan: Javier Marrero
Jaume Carbonell

Organiza:
Grupo de Investigación: Innovación y Evaluación Educativa Andaluza
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Educación. Universidad de Málaga.
Actas del Congreso. Reinventar la formación docente
ISBN **978-84-693-7961-5**
Web: www.profe10.org
Profe10@profe10.org
Málaga

Índice de contenidos:

El maestro y la escuela rural ¿competencias específicas?	1
Pilar Abós Olivares, Antonio Bustos Jiménez y Roser Boix Tomás,	
La reflexión de la práctica docente en el marco de una experiencia innovadora de formación continua universitaria.	9
Mª Carmen Aguilar Ramos	
Análisis del nivel de desarrollo de competencias y hábitos de trabajo académico en el alumnado de la Facultad de Ciencia de la Educación para la mejora de la calidad docente en materias de carácter teórico.	19
Pilar Alonso Martín.	
Experiencias de formación en centros "trabajando por competencias básicas"	34
Mariana Alonso Briales	
La universidad desde una perspectiva de cambio: reconstruyendo espacios de desarrollo profesional en momentos de incertidumbre	43
Álvarez Arregui, E.; Molina, S.; Rodríguez Martín, A.; y Belver, J. L.	
Los nuevos grados de magisterio y la educación vial	57
José Luis Antoñanzas, Carlos Salavera	
La formación del profesorado de niveles obligatorios en competencias básicas	64
Jesús Domingo Segovia y Beatriz Barrero Fernández	
Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de formación de maestros	72
Manuel Montanero, María Teresa Becerr[1] y Manuel Lucero	
La tutoría universitaria en sus dimensiones personalizada y académica	77
Julia Boronat Mundina, Mª Elena Ruiz Ruiz, Nieves Castaño Pombo y Beatriz Sánchez Mirón	

Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias: una visión cognitiva	87
Concesa Caballero Sahelices, Mª Luz Rodríguez Palmero, Mercedes Pinto y Marco Antonio Moreira.	
Comunidades de aprendizaje: ¿es posible un cambio en la cultura profesional?	102
Cristina Canabal García y Lola García Campos	
La formación del profesorado como análisis político de los discursos profesionalizadores	113
César Cascante Fernández	
Procedimientos metodológicos para la evaluación de competencias académicas	127
Jonathan Castañeda Fernández	
La aplicación de la multimedia en la actualización y/o formación de los docentes que imparten educación semiescolarizada (semipresencial).	142
Francisco Chang Leo	
La innovación docente como factor de calidad en la enseñanza universitaria. La relación entre rendimiento e innovación.	148
Crisol Moya, Emilio, Díaz Pareja, Elena, Hinojosa Pareja, Eva Fca., Sánchez Morillo, Dolores	
***Invadiv*, estrategia para la formación del docente en respuesta a la atención a la diversidad**	159
Carlota de León y Huertas, Ignacio González López, Ana Belén López Cámara e Isabel López Cobo	
Conjugando la formación inicial y la formación permanente de los docentes a través de los proyectos de trabajo	174
Soledad de la Blanca de la Paz, José Hidalgo Navarrete y Lina Mª Cecilia Gámiz	
Competencias, inteligencia emocional, estilos de aprendizaje,… ¿Mejores profesores?	184
María del Valle de Moya Martínez, Ramón Cózar Gutiérrez y Raquel Bravo Marín	
El primer contacto con la escuela en la formación de maestros.	192
Ana María Gómez Delgado	
La unificación sistémica como nuevo paradigma educativo: el isomorfismo de lo complejo y su proyección curricular	203
José Luís Domínguez Fernández	
Trabajamos las competencias básicas	212
Espeja Camarero, M. Carmen. Gordo Antoñana, Blanca, Merchán Arjona, Antonio y Subiri Fernández, José.	
Evaluación de una experiencia innovadora en la formación de equipos interdisciplinares para la atención a la diversidad en la	219

escuela infantil	
Myriam Delgado Ríos, Mª José González Valenzuela, Inmaculada Quintana García, Mª Ángeles Goicoechea Rey, Francisco Carrero Barril y Milagros Fernández-Molina	
La formación docente a través de la investigación de la propia práctica.	231
Manuel Fernández Navas, Noelia Alcaraz Salarirche, Miguel Sola Fernández	
Formação de professores centrada na escola: uma reflexão a partir da coordenação pedagógica	239
Cláudia Roberta Ferreira, Guilherme do Val Toledo Prado, Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	
Narrativas sobre leitura e literatura: notações para a formação de professores	254
Cláudia Roberta Ferreira, Guilherme do Val Toledo Prado, Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	
Buscadores de hendiduras Del proceso de apropiación de la cultura escolar	268
Lucila Galván Mora	
Percepción de los estudiantes universitarios sobre sus habilidades comunicativas	275
José Luis Gallego Ortega, Ignacio García Aróstegui, Antonio Rodríguez Fuentes	
La formación de los docentes. El portal "INNOVA". Una red virtual de sensibilización ciudadana y de construcción y difusión de conocimiento pedagógico.	288
Rodrigo J. García Gómez	
Programa de Refuerzo Educativo: Modelo con aprendizaje colaborativo en un centro de secundaria	303
García Angélica, Jorge, Rodríguez Somodevilla, Sonia	
Una experiencia de adecuación del sistema de evaluación a la planificación y desarrollo de competencias	316
Pilar Gil Molina	
¿Son compatibles las lógicas del aprendizaje por competencias y del aprendizaje basado en problemas (ABP)?	331
Valentín González, Pilar Ruiz de Gauna y José Mª Hornilla	
Aproximación al perfil de estilos de enseñanza en la formación inicial del profesorado de educación secundaria: nuevos canales, nuevos retos.	349
Margarita González Peiteado y Virginia Aznar Cuadrado	
Formación/evaluación: una propuesta para el desarrollo de competencias docentes	358

Rigoberto Marín Uribe e Isabel Guzmán Ibarra	
Tejiendo la autoformación de los maestros	377
Jové Monclús, Glòria, Betrián Villas, Ester A., Sansó Galiay, Clara M., Ayuso Molí, Helena	
Trabajo interdisciplinar de un caso en los nuevos grados de magisterio	390
Carmen Llorente, Pilar Aristizabal Llorente y Maria Luisa Garaigordobil Zumarraga	
Formación del profesorado e innovación pedagógica en el uso de las tecnologías 2.0 en el espacio europeo de educación superior	402
Eloy López Meneses, Guillermo Domínguez Fernández. Francisco Javier Álvarez Bonilla	
Comenzar como docente universitario ¿un proceso intuitivo o una experiencia formativa y profesionalizadora?	412
Mª José León Guerrero y Mª Carmen López López	
Innovación Pedagógica para las Tutorías de Grado.	430
Dn. Guillermo Domínguez Fernández, Dña. Ana María López Medialdea y Dn. Pablo Sánchez Gomar	
Diseño e implantación de los nuevos títulos de educación primaria y secundaria para enseñar a aprender en competencias clave	438
Javier M. Valle y Jesús Manso	
Análisis de las competencias que se concretan en las aulas y la formación docente	451
Gómez Jové, Judit, Navarro Sierra, José Luis, Marsellés Vidal, Maria Àngels y Valls Gabernet, Maria Josep.	
Las Competencias Informacionales: Nuevas necesidades formativas para el profesorado del Siglo XXI	458
Fernando Martínez Abad, Juan Pablo Hernández Ramos y Susana Olmos Migueláñez	
Acompañar procesos de formación ICE UAB	475
Maria Masip, Marga Teixidor y David Vilalta	
Aprendiendo a quererse	490
DRª. Dª. Mª Luisa Minguela Merino	
Formación inicial del profesorado: sugerencias de estudiantes de magisterio	494
Ana Molina Rubio, Ángela de Luque Sánchez, Juan Manuel Muñoz González y Antonio Ontoria Peña.	
Modelo curricular por competencias. Oportunidad de transformación educativa.	506
José Francisco Oliva Gómez	

Innovar la docencia, renovar la Universidad	519
Dra. Ascensión Palomares Ruiz Ascension y Dr. Daniel Garrote Rojas	
El grupo de trabajo como estrategia didáctica en la formación permanente del profesorado	532
Laura Pérez Granados	
Proyecto Universidad – Escuela: la implementación de estrategias de práctica reflexiva en la formación inicial de maestros de educación infantil	548
Begoña Piqué Simón	
Acuerdos y discrepancias sobre la innovación docente de calidad en educación superior.	563
Mª Teresa Pozo Llorente, Macarena Saavedra López, Mª Carmen López López, Antonia Ruiz Moreno y Vanesa Gámiz Sánchez	
Innovación metodológica en las aulas universitarias. Una experiencia con el alumnado de la Licenciatura en Pedagogía	578
Itziar Rekalde Rodriguez y Virginia Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia	
La teoría del aprendizaje significativo: un referente aún actual para la formación del profesorado.	589
Mª Luz Rodríguez Palmero, Concesa Caballero Sahelices y Marco Antonio Moreira.	
A la Ocasión la pintan calva	604
Andrés Ángel Sáenz del Castillo	
Formación de docentes online. Una propuesta de innovación pedagógica en el ámbito de la Formación Continuada Sanitaria	612
Francisco José Sánchez Marín, Juan Jesús Baño Egea, Asunción Lledó Carreres, María Teresa Perandones González y Francisco Molina Durán	
El desarrollo de competencias en la docencia universitaria mediante el *coaching*	620
Beatriz Sánchez Mirón y Julia Boronat Mundina	
Una comunidad de investigación como metodología para la formación inicial y continua del profesorado	631
María del Mar García Cabrera, Blas Segovia Aguilar, Manuel Lucena Rubio, Luz González Ballesteros; Rafael Bracho López,	
Experiencia y saber: Reconstruir desde las aulas el pensamiento práctico del alumnado de 1º de infantil del título de maestro/a	643
Encarna Soto Gómez y Rosa Mª Caparrós Vida	
"Dejar hablar en clase"	660
Patricia Torres Cañada	
Red Leemos en Pareja: Un modelo sostenible de formación docente que favorece la	667

innovación en los procesos de construcción de conocimiento entre iguales.	
Marta Utset Canal, Marta Flores Coll y David Duran Gisbert	
Análisis de las dificultades que un grupo de docentes encuentran al querer articular una red de coordinación: el caso de la e.u. de magisterio de vitoria-gasteiz.	679
Mª Teresa Vizcarra Morales, Puy Fernandez Oses e Igor Camino Ortiz De Barron	
Cineforum: una estrategia para la evocación de conocimientos y la reflexión en la formación docente	689
Rocío Yuste Tosina y Raquel Borrero López	

El maestro y la escuela rural ¿competencias específicas?

Pilar Abós Olivares, Universidad de Zaragoza, pabos@unizar.es
Antonio Bustos Jiménez, Universidad de Almería, abustos@ual.es
Roser Boix Tomás, Universidad de Barcelona, roser.boix@ub.edu

Introducción

El trabajo que presentamos se enmarca en un proyecto de I+D (EDU2009-13460, Subprograma EDUC) de una duración de tres años, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación Español, dentro de la Convocatoria de ayudas de Proyectos de Investigación Fundamental Orientada del Plan Nacional I+D+I, y de carácter internacional[1], sobre la calidad del modelo didáctico presente en la escuela rural a través, entre otros aspectos, del análisis de las estrategias didácticas utilizadas en aulas multigrado y las posibilidades de aplicabilidad del citado modelo a otros contextos escolares.
Partiendo de los objetivos anteriores, y dado el contenido fundamental de este Congreso, hemos querido relacionar algunas de las ideas extraídas en una de las primeras fases del trabajo de campo, con aquellas exigencias formativas que se puedan derivar de la actuación docente en aulas multigrado, característica básica del ámbito rural del Estado español, y que por lo tanto podrían y deberían estar presentes en la formación inicial del maestro de infantil y primaria.
El proyecto incluye, dentro del contexto español, el trabajo en tres Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón y Cataluña), teniendo en cuenta el origen y ubicación del profesorado universitario participante y en estos momentos se acaba de concluir la primera fase de preselección de la muestra. Esta preselección se ha realizado a través del diseño y cumplimentación de un breve cuestionario en el que se preguntaba a los maestros de aulas rurales multigrado elegidas bajo el criterio básico de la heterogeneidad, sobre determinadas competencias docentes referidas al uso de estrategias didácticas, gestión del espacio y del tiempo, utilización de recursos didácticos y sistemas de evaluación (ver anexo 1). La elección de este criterio se ha debido principalmente a las dificultades de acceder a elementos que nos informaran sobre criterios de eficacia, tales como indicadores de alta calidad en los logros de aprendizajes de los alumnos, y, en segundo lugar, altos estándares de desempeño docente y altos niveles de satisfacción de la comunidad.
No obstante los equipos de Francia, Chile, Francia y Uruguay han seguido ambos criterios.
El vaciado de los cuestionarios nos ha permitido, no sólo obtener datos para la muestra definitiva, sino realizar un breve análisis del estado de la cuestión sobre cuáles son aquellas competencias docentes consideradas como más importantes para el trabajo en la escuela rural, y sobre su presencia o no en la práctica pedagógica. El análisis de estos datos y su contraste con diferentes

[1] España, Francia (Observatoire de l`Ecole Rurale, U. de Provence-IUFM Aix-Marseille, , Portugal (U. de Lisboa), Chile (U. de Playa Ancha) y Uruguay (U. de la República)

elementos teóricos sobre competencias básicas en la formación inicial del profesorado es el objeto fundamental de este trabajo.

Ser docente en la escuela rural

Los primeros años de trabajo del profesorado son particularmente difíciles y constituyen en cierto modo un "shock de la realidad" y en estos momentos la realidad de muchas de las Comunidades que conforman el Estado Español es la de que una gran cantidad de maestros tienen su primer destino profesional en la escuela rural, reflejando una problemática que ha estado presente entre los maestros rurales a lo largo de todo el proceso histórico que ha seguido la evolución de nuestro sistema educativo.
Este hecho se suma a la consideración de que la característica esencial de la escuela rural es la de que, además de estar inmersa en un contexto sociocultural determinado cuyas características y aunque no sean en este momento objeto de nuestro estudio, indican un enorme capital social que la educación debe aprovechar, es la de que en su interior hay niños de dos o más grados diferentes de los que es responsable un único profesor [2] (Mason y Good, 1998).
De este modo el docente de un aula multigrado debe enseñar programas diferentes de los distintos niveles y/o ciclos, de igual modo que un docente de un único nivel lo hace con un solo programa, siendo lo nuclear, no tanto la dificultad para ello, como las estrategias que se deben utilizar para lograr un aprendizaje de calidad. Además nos encontramos con un cliché establecido para el maestro rural caracterizado por la juventud, la inexperiencia, la deficiente formación y los prejuicios negativos hacia la escuela rural (Bustos, 2006): la formación inicial no hace referencia a la docencia en aulas multigrado y la actitud hacia la escuela rural suele ser negativa o presenta altas dosis de incertidumbre.
La escuela rural cae sobre muchos maestros recién titulados como una pesada losa, ya que, a las dificultades propias de los inicios profesionales, se unen las de clases con más de un curso, y además, la sensación de ser un extraño en una comunidad rural donde la relación familia-escuela no es tan anónima ni tan impersonal como en los grandes centros. Las escuelas rurales parecen ser, entonces, lugares de castigo más que oportunidades de trabajo.

No obstante la práctica pedagógica se apoya en principios tanto de carácter profesional como éticos, en un conjunto de ideas, creencias y saberes que el docente construye a partir de una experiencia de vida y formación. En el caso de la escuela rural muchas de estas ideas se apoyan en "hipótesis" y "falsas creencias" que no han sido contrastadas a través de una formación apoyada en una reflexión crítica. Es aquí donde desde el ámbito de la formación inicial se puede incidir en positivo.

Formación inicial: competencias docentes y escuela rural

El maestro reproduce diferentes visiones que en ocasiones no ocurren de manera coherente: por un lado una concepción ideal, como formador de

[2] Al que se unen los profesores especialistas de carácter itinerante.

personas y ciudadanos; por otro una concepción real, con una función técnico-pedagógica, prediseñada y estandarizada que fundamenta su formación y que está alentada por un sistema escolar determinado. Entre ambas, una demanda teórica, y en ocasiones social que se mueve entre el concepto real y el ideal: un maestro que es capaz de tomar decisiones reflexivas y bien informadas en torno a su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
La formación del profesorado debe centrarse, por lo tanto, en la preparación para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento innovador a través del trabajo en equipo (Medina, 1989) y, sin embargo la tradición educativa, ha estado centrada en la transmisión de contenidos y la repetición de éstos (en el concepto real), olvidando que la enseñanza es una actividad compleja y multidimensional que incluye no sólo la transmisión de conocimientos (Good y Brophy, 2003).

Debemos defender un modelo de profesor que integre teoría y práctica, que se sienta docente , que piense críticamente y que ayude a los alumnos a hacerlo, y no sólo que sepa mucho sobre la enseñanza (Korthagen, 2001). Un docente que aprenda a ser flexible, con capacidad de adaptarse a diferentes contextos y situaciones y con un concepto sobre la enseñanza como una actividad compleja que va más allá de la aplicación de habilidades técnicas; un profesional competente y creativo con capacidad de adaptación y bien formado, ya que su modo de trabajar el curriculum a través de sus competencias y habilidades es uno de los factores más importantes para el logro de un aprendizaje de calidad.

Es en este marco donde cabe preguntarnos ¿debe la formación inicial ser diferente para la docencia en la escuela rural?, ¿qué debe incluir la formación inicial docente para enseñar en un contexto de aula multigrado?

Partimos de la idea de que las competencias profesionales que son relevantes para trabajar en aulas homogéneas son también importantes para una enseñanza efectiva en aulas multigrado (Miller, 1991; Mulryan-Kyne, 2007), aunque pueden existir algunas que sean más relevantes.

Además la investigación ha puesto de manifiesto que es la calidad de la enseñanza, más que la configuración del aula la que determina más la calidad del aprendizaje (Wenglinsky, 2000; Wright y ot, 1997). En este sentido es importante conocer si aquellas estrategias didácticas que tienen mayor incidencia en el aprendizaje son utilizadas o no en las aulas multigrado , teniendo en cuenta, además, que en muchas ocasiones son más fácilmente utilizables en dicho contexto. Conocer los patrones de actuación del docente en la realidad de la escuela rural supone un reto de investigación que puede tener importantes repercusiones en la formación del profesorado (Bustos, 2007).

Nuestro estudio

- El objetivo básico de la primera fase del proyecto I+D+I, ha sido la realización de una premuestra para la posterior selección de la muestra de

docentes y aulas rurales en las que se realizará el estudio etnográfico y cualitativo. Selección que estará apoyada en la mayor o menor presencia en las aulas de aquellas estrategias y metodologías que tienen un mayor peso en el logro de un aprendizaje de calidad en los alumnos de las aulas multinivel.

- La premuestra se ha diseñado teniendo en cuenta, entre otros, los siguientes criterios de heterogeneidad:
  - Diferentes escenarios geográficos
  - Multiculturalidad
  - Diferentes perfiles socioeconómicos
  - Diferentes estructuras organizativas (escuelas agrupadas/no agrupadas).
  - Centros/secciones de entre una y cuatro unidades.
- El número total de aulas y centros se muestra en la Tabla 1 y tiene como referencia el número total de aulas de la muestra final que será de 40 y que estará dividido proporcionalmente entre las tres Comunidades Autónomas.

Tabla 1

COMUNIDAD	Centros por nº unidades					Centros	Unidades
	1	**2**	**3**	**4**	**Más de 4**		
ARAGÓN	7	7	4	2	0	20 (16CRAs)	28*
CATALUÑA	5	8	3	2	0	18 (18 ZER)	39**
ANDALUCÍA	1	1	1	5	9	17 (15 CPRs)	92***
TOTAL							

Con respecto a su estructura organizativa:
*23 pertenecen a Colegios Rurales Agrupados y 5 a Centros de Infantil y Primaria no agrupados
** Todas las unidades pertenecen a Zonas Escolares Rurales
*** 87 pertenecen a Colegios Públicos Rurales y 5 a Centros de Infantil y Primaria

Resultados y discusión

Los primeros datos encontrados son analizados de acuerdo con las principales ideas aportadas por la investigación educativa sobre formación y competencias del docente de aulas multigrado, ya que la mayoría de los estudios indican que existen una serie de áreas y competencias que pueden ser consideradas como de mayor importancia para trabajar en aulas multigrado y que por lo tanto deben estar presentes en la formación inicial.

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje

La planificación y el desarrollo curriculares, la enseñanza individualizada, la utilización de diferentes estrategias didácticas, la tutoría entre iguales, el

aprendizaje autodirigido, la promoción de la autonomía en hábitos de trabajo…, así como la utilización de distintos sistemas de evaluación (auto y heteroevaluación…) son algunas de las competencias consideradas como más importantes para el trabajo en aulas multigrado (Bandy, 1989; Marland, 2004). Además la flexibilización del nivel de instrucción permite motivar y captar la atención del alumnado.

¿En qué medida están presentes?

- La práctica pedagógica se apoya en planteamientos globalizados en Educación Infantil; cuando se trabaja en Primaria la relación entre disciplinas no siempre está presente y se da fundamentalmente entre conocimiento del medio, lengua y matemáticas, a partir de la primera de ellas. En muchas ocasiones la relación entre áreas sólo se da cuando trabajan proyectos o centros de interés. En cualquier caso *indican que una adecuada planificación curricular posibilita la interdisciplinariedad.*
- *La utilización de estrategias didácticas activas y participativas es una práctica conocida, que en ocasiones se utiliza de manera habitual y en otras de forma puntual.* Se usan más en infantil y primer ciclo de primaria, predominando los centros de interés, los núcleos generadores o el trabajo por proyectos. Las TIC tienen en este apartado un papel importante como instrumentos de apoyo a dichas estrategias didácticas Es interesante la alusión al uso de estas estrategias cuando los contenidos son poco motivadores o cuando se indica en los libros de texto.
- La introducción de contenidos relacionados con el entorno inmediato es una realidad, ante todo en áreas como conocimiento del medio y para lograr un aprendizaje significativo.
- La evaluación es continua y *apoyada en una gran variedad de instrumentos*, con predominio de las pruebas. Interesante es la referencia al comportamiento y a la participación como elemento de evaluación.

2. Materiales curriculares

El trabajo en aulas multigrado implica una mayor y más variada selección y utilización de materiales (Bandy, 1980) y de recursos educativos (Marland, 2004, OERI, 1990). Martin-Moreno (2002) entiende que la calidad educativa en un contexto diferencial como es el rural debe ser replanteada en base a la reorganización de los modelos de gestión de los recursos materiales, entre los que destaca las TIC.

¿Con qué nos hemos encontrado?

- El libro de texto sigue estando presente como recurso básico, aunque no exclusivo, siendo relevante la idea de que cuando son gratuitos[3] hay que usarlos. La elaboración de materiales específicos se da fundamentalmente en infantil; en primaria sólo en determinadas áreas, como refuerzo y/o ampliación, así como en función de la estrategia didáctica que se utilice. Además se hace referencia a la existencia de muchos recursos ya elaborados y de gran calidad. *Es de destacar la necesidad de elaborar materiales y/o adaptar otros cuando en el aula existe alumnado inmigrante*.
- La utilización de tecnologías de la información y la comunicación es una realidad, aunque no siempre como trabajo de carácter cooperativo, sino más

[3] Como es el caso de Aragón

bien individual como ampliación y/o refuerzo. Predominan en el tercer ciclo y todavía existen centros con insuficiencias en este ámbito.

3. Organización del espacio y el tiempo

El estudio de OERI (1990) sobre estrategias que son consideradas como efectivas en el aula multigrado se destacan aquellas dirigidas al agrupamiento de alumnos (grupos cooperativos, turorización…) que permiten una mejor socialización y sentimiento de pertenencia al grupo. De este modo, tal y como indica Bustos (2007), la utilización de diferentes tipos de agrupamientos tiene importantes beneficios sociales, aunque en ocasiones no sean considerados por los maestros como criterio de selección.

El control del espacio y el tiempo, la organización y disposición del aula, el control y manejo del tiempo son también competencias fundamentales (Marland, 2004), teniendo en cuenta que el contexto multigrado permite que las propias capacidades e intereses estén en la base de los diseños espacio-temporales (Bustos, 2007).

¿Cómo lo hacen en la práctica?

- La gestión del espacio y el tiempo plantea dificultades cuando existe alumnado de diferentes niveles y, aunque se dan estrategias de gestión que tienen en cuenta tanto a los diferentes alumnos como las metodologías utilizadas, en muchas ocasiones se acaba organizando espacio y tiempo en función de los cursos/ciclos.
- Las limitaciones del espacio disponible, el escaso número de alumnos y la necesidad de seguir unos horarios, condicionados en ocasiones por la presencia del profesorado itinerante, son los principales obstáculos para adaptar espacio y tiempo a las estrategias didácticas.

4. Formación

La formación ha de potenciar procesos de cambio que redunden en una mejora de la calidad educativa cualquiera que sea el contexto en el que se desarrollo el proceso educativo. Por eso es importante la formación de un profesional reflexivo que fundamente su actuación en una interacción constante con el contexto concreto en el que trabaja (Pérez Gómez, 1988)

¿Lo saben los maestros de la escuela rural?

- La mayoría de los docentes no realizan actividades de formación permanente vinculadas con su trabajo en aulas multinivel, o en todo caso, relacionadas con el trabajo docente en cualquier contexto y centradas básicamente en estrategias didácticas colaborativas y de trabajo por proyectos.

A modo de conclusión

Aunque debemos tener presente las limitaciones de estas conclusiones, sí que podemos afirmar que, aunque la formación docente, tanto inicial como permanente, debe hacer énfasis en aquellas competencias que son comunes y

necesarias para una docencia de calidad en cualquier contexto, dado que la enseñanza es una actividad multifacética y multidimensional, existen determinadas áreas competenciales que tienen un peso específico en el contexto rural, no sólo por las características socioculturales y económicas del mismo, sino por la propia estructura de las aulas: su carácter multigrado.
Este trabajo nos ha ayudado a iniciar su identificación para diseñar un lugar específico en la formación inicial de los maestros, porque la escuela rural es un modelo heterogéneo y complejo, flexible y dinámico cercano a la realidad de la escuela del siglo XXI; sus aulas espacios que invitan a la innovación constante, y exponente de la multidimensionalidad y complejidad de la profesión docente, ya que situaciones y necesidades diversas están presentes de manera continuada.
El modelo de escuela rural representa algunas de las paradojas de la escuela actual" una educación integrada, pero especializada, homogeneizadora pero diversificada, local y global, autónoma pero sujeta a rendición de cuentas, que busca el cambio pero que también necesita continuidad" (Blanco, 1996,17).
Hay un dicho que dice que quien sabe vivir en un pueblo sabe vivir en cualquier sitio… y por qué no decir que quien sabe enseñar en la escuela rural sabe enseñar en cualquier contexto.

Anexo 1.- Cuestiones sobre competencias docentes planteadas a los maestros

- Pregunta inicial sobre formación permanente específica en temas de enseñanza multigrado.
- Cuestiones sobre competencias:

1. ¿Establece relaciones entre las diferentes disciplinas?, ¿Cuándo y en qué disciplinas?
2. ¿Utiliza estrategias didácticas activas? ¿Cuándo y por qué?
3. ¿Organiza a los alumnos según la estrategia didáctica? ¿según la relación entre las disciplinas? ¿cómo los organiza?
4. ¿Organiza el espacio y el tiempo en función de la estrategia didáctica que utiliza? ¿Cómo organiza el tiempo y el espacio?
5. ¿Elabora sus propios materiales curriculares? ¿Cuándo y por qué?
6. ¿Qué otros materiales curriculares utiliza en el aula?
7. ¿Utiliza las TIC como recurso de trabajo colaborativo? ¿Cuándo y cómo?
8. ¿Introduce contenidos relacionados con el entorno inmediato en la planificación del aula? ¿Cuándo y por qué?
9. La evaluación del aprendizaje ¿es continua? ¿qué tipo de instrumentos de evaluación utiliza?
10. Comentarios y observaciones

Referencias

ABÓS, P (2007): "La escuela rural y sus condiciones, ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado?, *Revista Aula Abierta,* 35 (1-2), pp.83-90.
BANDY, H (1980): "The identification of skills and characteristics needed by country schoolteachers", *Education reports,* Canada.
BLANCO, N (1996): "Dilemas del presente, retos para el futuro". Prólogo a HEARGREAVES, A: *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid: Morata.

BOIX, R. (coord.) (2004) *La escuela rural : funcionamiento y necesidades*, Barcelona: Editorial Praxis.
BOIX, R. (2007) : "L'école rurale en Catalogne", en *Géographies de l'école rurale,* Paris: Ed. Ophhrys.
BOIX, R. (2007): " La escuela rural en Cataluña: problemáticas, propuestas y retos de futuro. *Revista Aula Abierta* ,35(1-2),pp. 77-82
BUSTOS, A (2006): *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía,* Granada: Grupo Editorial de la Universidad de Granada.
BUSTOS, A (2007): "Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado", *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado,* 11(3) pp.1-26.
CHISHIMBA, C. P (2001): "Dos planteamientos opuestos de la formación del personal docente: uno centrado en los contenidos y otro en las competencias", *Perspectivas Revista Trimestral de Educación Comparada,* XXXI (2).
GARRIDO, M. C y VALVERDE, J (1999): "La formación del maestro en la sociedad actual: consecuencias inmediatas y nuevas perspectivas formativas", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 2(1).
Disponible en línea: < http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/100/644>
GOOD, T y BROPHY, J. (2003): *Looking in classrooms,* Nueva York: McMillan.
KORTHAGEN, F y otros (2001): *Getting to the heart of learning to teach: Realistic teacher education. Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Majwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
MARLAND, P (2004): *Preparing teachers for multigrade classrooms: Some questions and answers.* University of Southern Queensland.
Disponible en línea: http://www.aare.edu.au/93pap/marlp93148.txt
MASON, D y DOEPNER (1998): "Principals´ views of combination classes", *The Journal of Educational Research,* 91(3), pp.160-172.
MASON, D y GOOD, T.L (1998): "Mathematics instruction in combination and single-grade classes", *Teachers´ College Record,* 98(2), pp.236-265.
MILLER, B (1991): "A review of the qualitative research on multigrade instruction", *Research in Rural Education,* 7(2), pp.3-12.
MULRYAN-KYNE, C (2007): "The preparation of teachers for multigrade teaching*", Teaching and Teacher Education*, 23, pp.501-514.
PÉREZ GÓMEZ, A (1988): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado", en VILLA, A (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente,* Madrid: Narcea.
WENGLINSKY, H (2000): *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality.* A Policy Information Center Report from the Educational Testing Service.
Disponible en línea < http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICTEAMAT.pdf
WRIGHT, S.P.; HORN, S.P y SANDERS, W.L (1997): "Teacher and classroom effects on student achievement : implications for teacher evaluation", *Journal of Personnel Evaluation in Education,* 11, pp.57-67.

La reflexión de la práctica docente en el marco de una experiencia innovadora de formación continua universitaria

Mª Carmen Aguilar Ramos.
Departamento didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
E-mail: mcaguilar@uma.es.

Resumen
Este trabajo presenta una experiencia innovadora de formación basada en la reflexión sobre la propia práctica. Se ha desarrollado en el marco de un Curso de Actualización en Docencia Universitaria, organizado por la Unidad de Formación del PDI de la Universidad de Málaga y se ha fundamentado en el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida. La finalidad del curso ha sido ofrecer al profesorado, con experiencia docente, una actividad dirigida a la reflexión de su propia práctica, y la adquisición de competencias docentes. El formato estructurado en Conferencias, Talleres y Seminarios de Experiencias ha permitido a los docentes reflexionar y debatir los contenidos educativos y las nuevas metodologías docentes y evaluativas, desde la confrontación de su práctica cotidiana. La evaluación se ha realizado por medio de una memoria y cuestionarios, y ha puesto en evidencia el alto grado de satisfacción del profesorado.

Palabras claves: Actualización, docencia, innovación, reflexión, práctica

1. Introducción

Una contribución importante, que se puede destacar de la incorporación del modelo europeo de enseñanza, es la reflexión y el debate suscitado sobre las prácticas metodológicas de enseñanza y de evaluación.
Analizar lo que se enseña y cómo se enseña, cuestionar lo que se quiere que aprendan los estudiantes, cómo hacer para que lo aprendan y cómo evaluar lo que han aprendido… forma parte del cotidiano quehacer didáctico y pedagógico. Es la perspectiva que orienta el análisis y reflexión del día a día en el aula, e intenta asentar una cultura universitaria de conocimiento científico donde teoría y práctica se unen, con el fin de convertirse en un ejercicio de competencias del saber, conocer, hacer y estar en el mundo actual que, en el marco de las Conferencia de Praga (2001) y Berlín (2003), se desea plasmar en la construcción de la sociedad del conocimiento, y del aprendizaje a lo largo de la vida.

Acorde con esta realidad, el Plan Bolonia ha introducido cambios significativos, ya estructurales, en grados y máster, como de elaboración de planes de estudio, planificación de la docencia, restructuración de infraestructuras, etc., en base a la introducción de los créditos ECTS (European Credit Transfer System), dirigidos a la convergencia europea. El impacto se ha materializado en la implantación de los proyectos pilotos ECTS para contextualizar en la práctica el diseño y planificación de la docencia. Un diseño y planificación de la enseñanza acorde con un modelo que establece cómo distribuir el crédito

ECTS (25 horas de trabajo del estudiante: horas lectivas, horas de estudio y elaboración de trabajos y prácticas, etc.), en las diversas actividades que realiza el estudiante durante todo el proceso de aprendizaje. Esto ha supuesto un impulso para: a) la revisión del diseño de las guías docentes, metodologías y evaluaciones al uso, calculando horas de teoría, práctica, y actividades académicamente dirigidas, y b) La reflexión para cuestionarse cómo hacen los buenos profesores para enseñar bien, cómo preparan sus clases, qué metodología usan para suscitar el aprendizaje de sus estudiantes, cómo los tratan y qué esperan de ellos (Bain, K., 2007). Plantear la docencia en esta dirección ha soportado un gran esfuerzo de planificación, aplicación de los diversos enfoques metodológicos, y evaluativos, e corporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), donde la plataforma virtual permite compaginar actividades presenciales y no presenciales.

Cambiar el modelo de docencia, centrado en la enseñanza por el del aprendizaje, conlleva tener en cuenta el tiempo de trabajo que necesita el estudiante para superar una asignatura, y supone un reto para el docente. Reto, porque en este diseño curricular no basta con plasmar una planificación basada en competencias, sino que dicho diseño ha de ir propuesto desde un marco de trabajo en equipo, en el que se reflexiona y debate lo que significa enseñar y aprender.

Por ello, el actual significado de la enseñanza universitaria demanda una oferta innovadora de formación continua del docente, que esté en coherencia con los enfoques metodológicos y evaluativos del modelo europeo. En esta línea, la Unidad de Formación de la Universidad de Málaga ha ofrecido, por primera vez, el Curso de Actualización en Docencia Universitaria. Este trabajo presenta la experiencia de la reflexión en grupo de los docentes participantes, apoyada en una fundamentación teórica que se basa en el aprendizaje a lo largo de la vida.

1. El aprendizaje a lo largo de la vida

El principio del aprendizaje a lo largo de la vida emerge de la superación de un enfoque centrado en el pleno empleo y el crecimiento económico. Rebasa las iniciales propuestas de la educación permanente (que enfatizaba la promoción social, la actualización profesional y la adaptación de los conocimientos con motivo del progreso técnico y la movilidad social), para situarlo en el contexto del desarrollo continuo y armónico de la persona, desde el cual focalizar toda la educación (Pérez Serrano, G., 2010; García Ruiz, MªJ., 2009; García Garrido, J.L. y Egido Gálvez, I., 2006). Convertido en paradigma de las reformas educativas (LOE, 2006, LOU, 2001) y de la formación continua del docente universitario es el marco de las políticas educativas europeas, como se desprende de los documentos emanados de los organismos internacionales, Unesco, Consejo de Europa, etc.

1.1. El estudiante centro de la educación

Un aspecto del paradigma del aprendizaje para toda la vida, de suma importancia en el mundo actual movido por intereses economicistas y mercantilistas, es su alusión explícita a la persona como sujeto del desarrollo y centro de toda la educación.

En este marco formativo situamos la nueva concepción del conocimiento, y el protagonismo del estudiante en su aprendizaje, donde el rol docente no es de mero transmisor, sino de guía, y creador de situaciones de aprendizaje siendo el centro de la acción el estudiante y su aprendizaje. Esto implica conocer sus necesidades, intereses, estilos de aprendizaje, etc., para lograr el desarrollo de sus competencias personales y profesionales (Rodríguez Espinar, S., 2004).

En relación con el aspecto profesional, Bermejo Campos, B. (2006) en su análisis de las características actuales de la dinámica del trabajo, y la inserción de las personas en dicha dinámica, cuestiona y argumenta el porqué de la formación a lo largo de la vida; defiende desde una concepción humanista las transformaciones tecnológicas de nuestra sociedad, que han de conducir a una integración social en la que sea la persona el centro alrededor del cual giren todos los procesos, sean estos productivo-económicos, participativo-culturales o sociales en general.

Inmerso en este enfoque, el proceso de formación del profesorado universitario ha de estimular a la reflexión que responda a cuestiones vitales, como: ¿Qué enseño? ¿Cómo enseño? ¿Qué actividades diseño? ¿Qué recursos utilizo, y qué recursos necesitaría utilizar? orientadas a descubrir “quién soy como docente” y el nivel de actualización que se necesita, para aplicar un enfoque diferente e innovador de las diversas estrategias metodológicas, de agrupamientos y evaluativas.

Este conocimiento le va aportar un saber experiencial, sobre sí mismo y sobre su forma de actuar, en base a las competencias y las habilidades necesarias para ejercer una docencia de calidad, que tiene en cuenta: a) Contenidos significativos y relevantes, 2) Cantidad de trabajo recomendado, 3) Organización del curso, 4) Explicación, 5) Entusiasmo, 6) Apertura al grupo, 7) Empatía, 8) Tareas, recursos y materiales y 9) Procedimiento de evaluación y retroalimentación. Así contemplada la actualización docente se convierte en una exigencia de desarrollo personal y profesional, y en un signo de calidad de la enseñanza (Zabalza, M.A., 2007), ya que, se dirige a mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado y a formar futuros profesionales humanos y competentes, capaces de transformar la realidad social en la que viven.

1.2. El aprendizaje centro de la enseñanza

Si para convertir el aprendizaje en el centro de la enseñanza nos apoyamos en la propuesta de las cinco perspectivas de la enseñanza, de Pratt, D.D. y Collins, J,B. (2001), obtenemos una visión holística del acto de enseñar, que integra: 1) dominar el contenido de la materia para enganchar a los estudiantes y hacer atractivos los contenidos, 2) pensar en el aprendizaje de los estudiantes, ya que existen diversos estilos de aprendizaje, 3) favorecer las situaciones que faciliten la comprensión y la reflexión crítica y ayudarles a desarrollar estructuras cognitivas y meta-cognitivas para comprender el contenido y organizar su estudio, 4) cuidar el trato con ellos guardando un equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo, con el fin de estimular su atención y su motivación y llevarlos al éxito y 5) contribuir al cambio de la sociedad concienciando a los estudiantes sobre los valores e ideologías implícitos en los

textos y en las prácticas habituales dentro de sus respectivas áreas de conocimiento.
Por tanto, enseñar para suscitar aprendizaje nos anima a conocer lo que hacen los mejores profesores, reconocer lo que somos capaces de aprender, de equivocarnos y de aprender de nuestros errores (Brain, K., 2007). En resumen, lleva a reflexionar sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos desde lo que hacemos. Como indican los expertos, para enseñar no basta saber el contenido de la asignatura, también son necesarias habilidades comunicativas y sociales para gestionar el desarrollo de lo que acontece en el aula y trabajar con diferentes agrupamientos de estudiantes, en función de las tareas de aprendizaje.

2. Contextualización de la experiencia

Al hilo de lo expuesto presentamos la experiencia del Curso de Actualización en Docencia Universitaria, que ha tenido la finalidad de ofrecer al profesorado una actividad orientada a la reflexión desde la propia práctica y a la adquisición de competencias docentes.

El Curso se ha desarrollado durante los meses febrero, marzo, abril y mayo de 2010. La duración ha sido 100 horas, 55 presenciales, y 45 no presenciales. Se han inscrito 39 docentes, de 11 áreas de conocimiento de la Universidad, de los que 80% ha asistido habitualmente, y 53% ha coordinado un proyecto de innovación docente. Las características del grupos son: Edad: 28-45 años = 48%; 46-55 años= 47% y 56 ó más años = 6%. Género: Femenino 46%; Masculino: 54%.
El formato del curso estructurado, a lo largo de un cuatrimestre, en Conferencias, Talleres y Seminarios de Experiencias ha sido innovador, en cuanto que ha permitido, por una parte, la interiorización de los temas y por otra, el conocimiento del grupo a través de los seminarios. Las Conferencias y los Talleres han sido impartidos por reconocidos expertos de diversas Universidades, incluida la de Málaga, y los temas han girado en torno a las competencias, los procesos de enseñanza aprendizaje, la evaluación, el trabajo cooperativo, y las tutorías, posteriormente, debatidos. Las actividades no presenciales se han realizado a través de foros en el Campus Virtual, donde también se ha tenido acceso al material y presentaciones facilitado por los ponentes, y a cuestionarios de evaluación inicial y final, y de autoevaluación.

2.1. Objetivos

Estos se han dirigido a: 1) Posibilitar el desarrollo de conocimientos sobre temas educativos relevantes para la labor docente, 2) Facilitar la adquisición de habilidades para la planificación, implementación y evaluación de la docencia, 3) Potenciar la actitud reflexiva sobre la práctica docente, 4) Fomentar la cultura de la formación permanente como una las dimensiones distintivas de esta profesión y 5) Favorecer la toma de conciencia de que la formación docente se hace desde la práctica, pero no sólo con la práctica.

2.2. Contenidos

Los contenidos han hecho hincapié en la formación en competencias y la necesidad de adquirir una formación como profesionales autónomos y estratégicos. Este enfoque precisa:

1) introducir cambios metodológicos con el fin de:
a) mejorar el desarrollo de las clases
b) favorecer el trabajo en grupo y
c) estimular el aprendizaje cooperativo de los estudiantes,
2) Recurrir a herramientas del Campus Virtual, como “Foros” y Wikis”
3) Ir acompañado de un cambio en el significado de la evaluación del alumnado, que contemple la comprensión del proceso, y no sólo los resultados, y
4) Ofrecer un enfoque diferente y diverso de las Tutorías, que contemple la elaboración de un Plan de Acción Tutorial. Todo ello, plasmado en un documento, la guía docente que, desde la perspectiva de los ECTS, ha de orientar al docente y al estudiante.

2.3. Metodología

El proceso metodológico ha sido activo y participativo, a la vez que reflexivo, gracias a los seminarios de intercambio de experiencias. Estos intercambios, los debates y la puesta en común de las reflexiones han propiciado la creación de una situación de aprendizaje en un clima abierto, distendido y dinámico, que ha estimulado la comunicación.

2.4. Evaluación

Durante este proceso dinámico de aprendizaje se ha obtenido información por diversos medios, cuestionarios: inicial, final y de autoevaluación, y una memoria en la que cada participante ha elaborado una síntesis de las actividades y contenidos significativos, así como los cambios introducidos en su práctica docente, y lo que éstos le han aportado. En la evaluación final los participantes han manifestado su gran satisfacción, y como propuesta de futuro la creación de un grupo de reflexión y renovación pedagógica

3. ¿Qué han aprendido los docentes desde la reflexión de su práctica?

Con Schön D.A. (1992, 1998), reconocemos que el ejercicio de la actividad docente se encuentra inmerso en el contexto social e institucional de una comunidad de profesionales, donde un profesional difiere del otro por su biografía personal, así como por los enfoques que aporta a su trabajo y el estilo de su actuación. El hecho de compartir un sistema de valores y normas con las que interpretar la realidad práctica, formular objetivos, etc., no les aporta la seguridad y confianza necesarias para enfrentarse: a) la inestabilidad que presentan las nuevas experiencias prácticas, y b) la exigencia de adaptación a los nuevos recursos que han impuesto los avances tecnológicos. Por ello, encontramos a profesionales que manifiestan sus dificultades ante el desajuste que se les presenta, ante los modelos tradicionales y los nuevos, el cual se caracteriza por la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, unicidad y conflicto de valores, del que cada vez los docentes son más conscientes.

De esta toma de conciencia emerge la reflexión desde la acción, capaz de introducir cambios que lleven a la mejora de la actividad docente y al aprendizaje de los estudiantes. Más aún si esta reflexión es fruto del debate y la puesta en común con otros profesionales, que comparten las mismas inquietudes y dificultades, como se ha puesto en evidencia en los seminarios de intercambio de experiencia, en los que los docentes han podido sacar

conclusiones, desde la confrontación de su práctica cotidiana analizando los puntos fuertes y débiles de las metodologías docentes y evaluativas que ponen en práctica.

3.1. Sobre las competencias

Durante años la docencia se ha diseñado a partir de objetivos. El modelo europeo propone la formación en término de competencias y los diseños curriculares están orientados a desarrollar las competencias que respondan al perfil de las titulaciones.

Cuestionarse las diferencias de los significados de objetivo y competencia implica una nueva dirección, que exige un cambio de mentalidad para entender cómo se modifican los planteamientos del proceso enseñanza aprendizaje. Profundizar en estos términos centrándolos en la realidad práctica, condujo a definir el "objetivo" como la acción dirigida a un fin, por ejemplo: enseñar matemática y la "competencia" como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para realizar una tarea, teniendo en cuenta que ésta no se desarrolla en una sola actividad, sino que en el desarrollo de una actividad se ponen en práctica una diversidad de competencias (Zabalza, M.A, 2007).

Contextualizar el significado de la competencia en la concreción del estudiante, implicó analizar sobre el qué y el cómo de lo que se enseña, considerando que éste adquiera un conocimiento conceptual del contenido de la materia, lo sepa aplicar a la práctica y mantenga una actitud de interés y curiosidad hacia dicho conocimiento; este enfoque va más allá del mero aprendizaje de los contenidos teóricos de una asignatura.

3.2. Sobre los cambios metodológicos

El análisis y reflexión de los cambios metodológicos introducidos en la enseñanza, supuso una toma de conciencia de la realidad. En los últimos 5 años, 80% del profesorado reconoció que ha realizado alguna modificación en su docencia, la cual se ha centrado en: a) el uso de la plataforma, b) la forma de facilitar la información a los estudiantes y c) las dinámicas de clases utilizando la dramatización y los juegos de rol. Estas innovaciones se han realizado en el seno de un proyecto de innovación, que 53% de los participantes coordina.

Estas experiencias dieron lugar a reconocer también que, para favorecer el aprendizaje autónomo y en grupo de los estudiantes, es necesario adecuar las metodologías y las actividades a los contenidos, lo que implica: adoptar nuevos modelos docentes, organizar espacios, seleccionar el método y distintos tipos de agrupamiento de los estudiantes y dinámicas de grupos cooperativos (Imbernon, F., 2010; Valero, M.A y Navarro, J.J., 2008; Zabalza, M.A., 2007; Benito, A., y Cruz, A., 2005), y ha de ir acompañado de un enfoque diferente del sistema de evaluación de los aprendizajes (Santos Guerra, M.A., 2010).

3.3. Sobre la evaluación

La reflexión sobre la evaluación trató el tipo de examen que los docentes realiza, los cuales se centran en las siguientes modalidades: a) Examen tipo test; b) Examen tipo test 80% y 20% prácticas, c) Examen tipo test, 70% y 30%

supuesto práctico d) Examen 85% y 15 % ejercicios y trabajos en grupo, e) Examen 25% teoría y 75% problemas, f) Examen 6 preguntas cortas = 70%, trabajos 30% (trabajo de documentación, búsqueda de información científica) Trabajos voluntarios 10%, y g) Examen oral y trabajo de investigación.

Esta realidad puso en evidencia: a) que en el ámbito académico la evaluación se emplea como sinónimo de comprobación del aprendizaje de los estudiantes y tiene como resultado y finalidad la calificación académica, b) la necesidad de concebir la evaluación como un proceso de comprensión de lo que acontece en el proceso de enseñanza aprendizaje y c) el cambio de la práctica evaluadora requiere una reflexión profunda con relación a estas 3 dimensiones: a) las concepciones educativas, b) las actitudes personales y c) las prácticas profesionales (Santos Guerra, M.A., 2010).
El análisis de estrategias que pueden transformar esta metodología evaluadora puso de relieve las principales dificultades para llevarlas a la práctica: a) la ratio de estudiantes, b) el cambio de una evaluación de corte cuantitativo por otra más cualitativa y 3) la experiencia previa de los estudiantes, los exámenes de su trayectoria escolar han favorecido unas habilidades memorísticas, que están muy arraigadas, en detrimento del entrenamiento de otras estrategias cognitivas de razonamiento lógico o resolución de problema.

3.4. Que dicen los docentes que han aprendido

Como síntesis de sus reflexiones y debates los docentes manifiestan que han aprendido a:

- Reflexionar sobre la propia práctica, ha sido un aprendizaje especialmente reconocido por los participantes, en concreto para un docente ha supuesto “un terremoto” que ha movido la estructura de de su práctica docente y le ha hecho reflexionar sobre ella y cómo mejorarla.
- Poner en práctica competencias comunicativas y tomar conciencia de la necesidad de la formación continua.
- Proponer actividades a través de foros en la plataforma.
- Introducir dinámicas de grupo, juegos de rol, trabajo en equipo y colaborativo.
- Aplicar de forma combinada y adecuada sesiones expositivas, actividades de grupo y aprendizaje basado en problemas, en función del tipo de materia y las características de los estudiantes
- Diversificar tareas y fuentes de información para tener en cuentas las diferencias de estilo de aprendizajes de los estudiantes
- Compartir las dudas con otros compañeros y compañeras sobre distintos temas, Plan Bolonia, Evaluación, etc.
- Comprender la evaluación como un proceso ligado a las actividades docentes, que debe ser diseñado en consonancia con ellas.
- Entender la evaluación formativa como un proceso de continua realimentación entre el estudiante y el profesor, que propicia la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje.

4. Algunas conclusiones finales

El docente universitario del siglo XXI ha de reunir una serie de competencias que abarcan: el dominio del conocimiento de su asignatura, del diseño, planificación curricular y gestión, la innovación desde su práctica docente, el

trabajo colaborativo y en equipo con sus compañeros y compañeras, etc., que requiere la reflexión previa a la acción, en la acción y desde la acción para convertirse en un investigador en el contexto práctico (Schön, D.A., 1998).

Los resultados de la experiencia muestran como los docentes, al reflexionar desde su realidad práctica, han cuestionado, analizado y debatido lo que hacen y por qué lo hacen, teniendo como referente los actuales conceptos, planteamientos y enfoques teóricos, lo que ha contribuido a una autoevaluación de su actuación. Porque la práctica reflexiva permite al docente "*aprender de su práctica, y en consecuencia, reforzarla y aprender de ella, pues, la práctica incluye: la enseñanza, el estímulo de aprendizaje, la investigación, el estudio, el diseño de la asignatura y la dirección de la misma* (Brockbank, A., McGill, I., 2002, p. 88).

Cabe destacar la importancia de estos encuentros en los que han compartido sus dudas, incertidumbres e inseguridades, y en los que han llegado a conclusiones, que les ayudan a superar una visión individualista, implícita en su práctica docente, y que se presentan a continuación por considerarlas de un inestimable valor, ya que son fruto de trabajo reflexivo en grupo:

1) La comprensión del significado de competencia desde la concreción del estudiante, que ha llevado a una toma de conciencia de la necesidad de considerar el aprendizaje desde un marco conceptual, procedimental y actitudinal teniendo en cuenta la necesidad de tener en cuenta las características del estudiante.

2) El reconocimiento de:

a. la necesidad de diversificar y aplicar el amplio abanico técnicas metodológicas intentando adaptar las más idóneas a cada materia, asignatura o incluso a parte de las mismas

b. el esfuerzo necesario para actuar de forma coherente la teoría y la práctica

c. el cambio de mentalidad necesario para proceder aplicar los cambios metodológicos,

d. la práctica de calificar y no de evaluar

e. la necesidad de una evaluación acorde con los cambios metodológicos y de diversificar las técnicas de evaluación en función del aprendizaje

f. la propuesta de nuevos modelos de evaluación, con estrategias y prácticas concretas para aprender cómo hacerla, sin caer en la mera teorización de la evaluación, y seguir haciendo un examen final.

3. La toma de conciencia de la necesidad de la reflexión, el análisis y el debate del planteamiento curricular entre los docentes, para que la propuesta sea coherente y contextualizada a las necesidades formativas de los estudiantes.

La importancia de lo que ha supuesto la experiencia a nivel personal queda patente con la propuesta de futuro de la creación de un grupo de reflexión y renovación pedagógica, para proseguir el camino emprendido para mejorar las prácticas y poner en común las dudas y dificultades, así como aquellas estrategias que han dado buenos resultados y pueden enriquecer al resto de los compañeros y compañeras.

Por último, consideramos con Brubacher, J.W., Case, Ch.W y Reagan, T.G. (2005) que el proceso de convertirse en un docente reflexivo, como el de llegar a ser un buen docente, es un camino largo, que requiere la identificación de las prácticas de enseñanza, en relación con el diseño curricular, para que se pueda producir una modificación en la conducta, y tomar decisiones conscientes y racionales, desde un compromiso ético y social.

Referencias bibliográficas

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* Valencia: Publicación de la Universidad de Valencia (PUV). 2ª Ed.

Benito, A., y Cruz, A. (2005) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEEE.* Madrid: Narcea

Bermejo Campos, B. (2006) La formación a lo largo de la vida: exigencias socio-laborales desarrollo personal. *Revista Educar,* 38,15-32

Brockbank, A. y Mcgill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación superior*. Madrid: Morata

Brubacher, J.W., Case, Ch.W, y Reagan, T.G. (2005) *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa

García Garrido, J.L. y Egido Gálvez, I. (2006) *Aprendizaje permanente*. Pamplona: EUNSA

García Ruiz, Mª J. (2009) Los sistemas de educación permanente en América y España http://www.uned.es/andresbello/documentos/sistemasdeeducacionpermanente.pdf (Consultado 22 diciembre 2009)

Imbernon, F. (2010) "Como mejorar las clases" (Material aportado por el autor en el taller impartido en el curso de Actualización en docencia Universitaria)

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. BOE núm. 106. Jueves 4 mayo 2006

Ley Orgánica ce Universidades 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades 6/200. BOE, núm. 89. Viernes 13 abril 2007

Ley Orgánica de Universidades 6/2001 BOE, núm. 307 Lunes 24 diciembre2001

Pérez Serrano, G. (2010) Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual (http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01articulos/monografico/perez-serrano.PDF. Consultado 20 de Julio 2010)

Pratt, D.D. & Collins, J.B. (2001). *Teaching perspectives inventory*. (http: //www.teachingperspectives.com/ Consultado: Abril 2010)

Rodríguez Espinar, S. (2004) *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro

Santos Guerra, M.A. (2010) "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres". "Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica" "20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española" (Material facilitado por el autor en la conferencia titulada: "La evaluación como aprendizaje". Curso de actualización en Docencia Universitaria).

Schön, D.A. (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan* . Barcelona: Paidós.

Schön, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
Valero-García, M., Y Navarro, J.J, (2008) *Diez metáforas para entender (y explicar) el nuevo modelo docente para el EEES*. @tic Revista d'innovació educativa, Universitat de València, No. 1
Zabalza, M.A. (2007*). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Análisis del nivel de desarrollo de competencias y hábitos de trabajo académico en el alumnado de la Facultad de Ciencia de la Educación para la mejora de la calidad docente en materias de carácter teórico.

Pilar Alonso-Martín, José Luis Aguilera-García, Antonio Canalejo-Raya, Francisco Córdoba-García, Rocío Cruz-Díaz, Soledad Gil Hernández, Raquel Gómez-Masera, Manuel Jesús Hermosín-Mojeda, Escolástica Macias-Gómez, Mª Antonia Nárdiz-Girón, Manuel Rodríguez-Sánchez y Rafael Torronteras-Santiago.
Dra. Pilar Alonso Martín.
pilar.alonso@dpsi.uhu.es.

Resumen
El objetivo de esta investigación es analizar tanto el nivel de importancia y de desarrollo que otorgan los alumnos universitarios a las competencias genéricas, y más en concreto a una serie de ellas, que han sido trabajadas específicamente mediante un proyecto de innovación docente, y por otra parte, conocer sus hábitos de trabajo académico. La muestra está compuesta por 286 estudiantes de las Universidades de Huelva y Complutense de Madrid. Se ha aplicado un cuestionario tipo Likert con las competencias basadas en el Proyecto Tuning. Los resultados muestran que los alumnos no otorgan demasiada importancia las competencias interpersonales ni vivencia un desarrollo adecuado en dichas competencias. En las competencias trabajadas específicamente, aumenta el nivel de importancia pero no el nivel de desarrollo. Se han encontrado diferencias significativas en la valoración de algunas competencias en función del sexo, la implicación en la innovación docente y de la universidad de origen. Finalmente, el mayor porcentaje de tiempo de trabajo de los alumnos es dedicado a preparar exámenes y trabajos en grupos, y en menor medida a la asistencia a tutorías y a la búsqueda de información.

Introducción
Hoy en día se exige que las instituciones educativas, y en especial la universidad, formen durante los años de estudio a personas competentes; esto condiciona la formación del profesional e impone vincularla con el campo profesional o de desempeño social, porque la sola formación académica y la adquisición de conocimientos no garantizan el dominio y la pericia en las competencias profesionales, menos aún si esa información se hace por asignaturas o disciplinas aisladas sin un hilo integrador que permita aprender la complejidad e interrelaciones de funciones y sistemas propios del ejercicio profesional y social (Campero, 2008).
En este sentido, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no sólo implica un cambio estructural de las enseñanzas, sino también un cambio en la metodología de enseñanza tradicional. En este nuevo marco, el objetivo principal del proceso de aprendizaje consiste no sólo en la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, sino que queda supeditado al desarrollo de una serie de competencias, en función de los

perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales (Delgado,2006).

Según el proyecto Tuning, las competencias se definen como una combinación dinámica de atributos (conocimientos y su aplicación, actitudes, destrezas y responsabilidad) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos (González y Wagenaar, 2003). Por tanto, las competencias ayudan a definir las capacidades que los alumnos deben adquirir como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, la convergencia europea requiere, en relación con las competencias, en primer lugar identificarlas y en segundo lugar, llenarlas de contenido y ordenarlas en una secuencia temporal. Dentro de las competencias hay unas generales, que van desde la "*responsabilidad en el trabajo"*, *"habilidades comunicativas"* o *"conciencia de los valores éticos"*, a las de *"trabajo en equipo"*, *"planificación"* y *"creatividad"* (competencias transversales), y hay otras más específicas, ligadas a una titulación, que le dan al estudiantes una consistencia social y profesional en su perfil formativo (competencias técnicas). Esto implica la necesidad de organizar y revisar los programas de estudios; ya que esto supone establecer un sistema educativo centrado más en el trabajo del estudiante para la consecución de sus objetivos, especificados en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir.

Por tanto, el currículo universitario debe incluir dos tipos de competencias: técnicas y transversales; éstas últimas son comunes a diferentes puestos y/o perfiles profesionales; y por ello, deben incluirse en el conjunto de titulaciones universitarias, pudiendo ciertas competencias enfatizarse más en unas titulaciones que en otras. Además, el desarrollo de las mismas debe concebirse como continuación del proceso iniciado en niveles educativos anteriores (Rodríguez, 2006).

Los objetivos que se marcan en esta investigación son los de analizar tanto el nivel de importancia como de desarrollo que otorgan los alumnos universitarios a las competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales; y más en concreto a una serie de ellas, que han sido trabajadas específicamente mediante un proyecto de innovación docente. Asimismo, también nos proponemos conocer los hábitos de trabajo académico de los alumnos analizando cómo gestionan su tiempo de trabajo autónomo para conseguir una adecuación en el binomio tiempo del alumno-trabajos propuestos por los profesores.

Material y métodos

Sujetos

La muestra está compuesta por 286 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (49%) y de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (51%). El 19% son hombres y el 81% restante son mujeres. El rango de edad se sitúa entre los 18 y los 52 años, siendo la media de 21,62 (D.T. = 4,19).

Las titulaciones a las que pertenecen los estudiantes con los que se ha realizado este trabajo son las de Magisterio (72%), Pedagogía (6%), Psicología (13%) y Logopedia (9%). Dentro de la Titulación de Magisterio encontramos que el 26% de los alumnos/as son de la especialidad de Educación Infantil, el 15% de Educación Primaria, un 12% pertenecen a Educación Física, el 34% a Educación Especial, y el 13% a la especialidad de Educación Musical.

En este estudio están representados todos los cursos de las distintas titulaciones, pero son los cursos de 1º de Magisterio quienes tienen un mayor número de estudiantes participantes, con un 47% del total de alumnos encuestados.

Instrumento

El equipo de trabajo desarrolló unas guías técnicas de cada una de las competencias a analizar y en cada una de ellas se establecieron una serie de actividades para implementar las competencias en el trabajo académico diario con los estudiantes a lo largo del curso. Los profesores pertenecientes a este proyecto de investigación debían introducir en el normal desarrollo de su asignatura las actividades propuestas en las guías, pero aplicadas a su materia disciplinar.

Se decidió seleccionar las competencias siguiendo el modelo del proyecto Tuning (Gónzalez y Wagenaar, 2003); por ello, las 33 competencias trabajadas clasificadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas, y sobre las que se les consultó a los estudiantes fueron las siguientes:

Instrumentales	1.	Conocimientos básicos generales
	2.	Análisis y síntesis
	3.	Organizar y planificar
	4.	Resolución de problemas
	5.	Ser capaz de tomar decisiones
	6.	Comunicación oral y escrita
	7.	Segunda lengua
	8.	Manejo del ordenador
	9.	Gestión de la información
Interpersonales	10.	Capacidad de crítica y autocrítica
	11.	Trabajo en equipo
	12.	Habilidades interpersonales
	13.	Trabajar en equipos multidiscip.
	14.	Comunicarse con expertos
	15.	Diversidad/multiculturalidad
	16.	Contexto internacional
	17.	Compromiso ético
Sistémicas	18.	Aplicar la teoría a la práctica
	19.	Habilidades para la investigación
	20.	Capacidad de aprender
	21.	Adaptarse a nuevas situaciones
	22.	Creatividad
	23.	Liderazgo

	24.	Trabajo autónomo
	25.	Diseño/gestión de proyectos
	26.	Iniciativa/espíritu emprendedor
	27.	perfil emprendedor
	28.	Preocupación por la calidad
	29.	Motivación por alcanzar metas
	30.	Responsabilidad en el trabajo
	31.	Motivación por el trabajo
	32.	Seguridad en sí mismo
	33.	Resistencia al estrés

Al mismo tiempo, el equipo de este proyecto elaboró un cuestionario ad-hoc que sirviera para objetivar nuestra investigación y con el que se preguntaba a lo estudiantes su valoración sobre el nivel de importancia y de desarrollo de las competencias a través de las asignaturas que han cursado. El cuestionario constaba de 50 ítems, 33 de los cuales con formato Likert con 5 categorías para manifestar su grado de satisfacción: (1) nada; (2) muy poco; (3) algo; (4) bastante; y, (5) mucho.

A la hora de confeccionar el cuestionario se planteó que éste tuviera 3 bloques claramente diferenciados para:

1.- Valorar la importancia que tienen las competencias genéricas para el futuro profesional del alumno, siempre en opinión de los propios alumnos.

2.- Valorar el nivel de desarrollo que los estudiantes creen que han alcanzado en cada competencia y especificar las tres competencias que ellos consideran indispensables para el desempeño de su futuro profesional.

3.- Indicar una estimación del tiempo medio semanal dedicado a distintas actividades (tareas) académicas desarrolladas fuera del aula de manera autónoma durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Las tareas sobre las que se ha consultado son: (**a**) elaboración de informes de prácticas; (**b**) preparación y estudio para exámenes; (**c**) consulta de bibliografía recomendada (artículos, libros e Internet); (**d**) trabajo de los contenidos teóricos (pasar apuntes a limpio, anotar dudas, elaborar esquemas de los temas); (**e**) asistencia a tutorías; y, (**f**) realización de trabajos en grupo.

Procedimiento

Se procedió a pasar el cuestionario a todos los estudiantes de las titulaciones seleccionadas durante la última semana del 2º cuatrimestre, una vez que hubieran podido desarrollarse las actividades académicas enfocadas a la adquisición de las competencias determinadas, además de los conocimientos propios de la asignatura que imparten los profesores de este proyecto de investigación. Fueron los propios profesores quienes se ocuparon de esta tarea de encuestas en sus clases.

Estadística

Este estudio responde a un diseño de investigación empírica no experimental y descriptiva. En concreto se utilizó los estudios de cuestionarios en los que se recoge y describe información, que permite posteriormente informar sobre la variabilidad de una variable.

Los estadísticos utilizados han sido descriptivos generales (frecuencias) y comparación de medias mediante la "t" de Student y ANOVA (contraste Tukey).

Resultados

Valoración general de la importancia y desarrollo de las competencias.

En la Fig. 1 se puede observar la valoración en importancia y desarrollo de las distintas competencias por parte de los estudiantes encuestados. Dichas competencias se han ordenado de mayor a menor nivel de valoración en importancia. Los resultados muestran que son las competencias sistémicas las vivenciadas por los alumnos como las más importantes, ya que de las cinco primeras competencias que presentan mejores niveles de valoración, cuatro son competencias sistémicas ("*responsabilidad en el trabajo*", "*motivación por el trabajo*", "*seguridad en sí mismo*" y "*motivación por alcanzar metas*"; y, solamente una es competencia instrumental ("*ser capaz de tomar decisiones*").

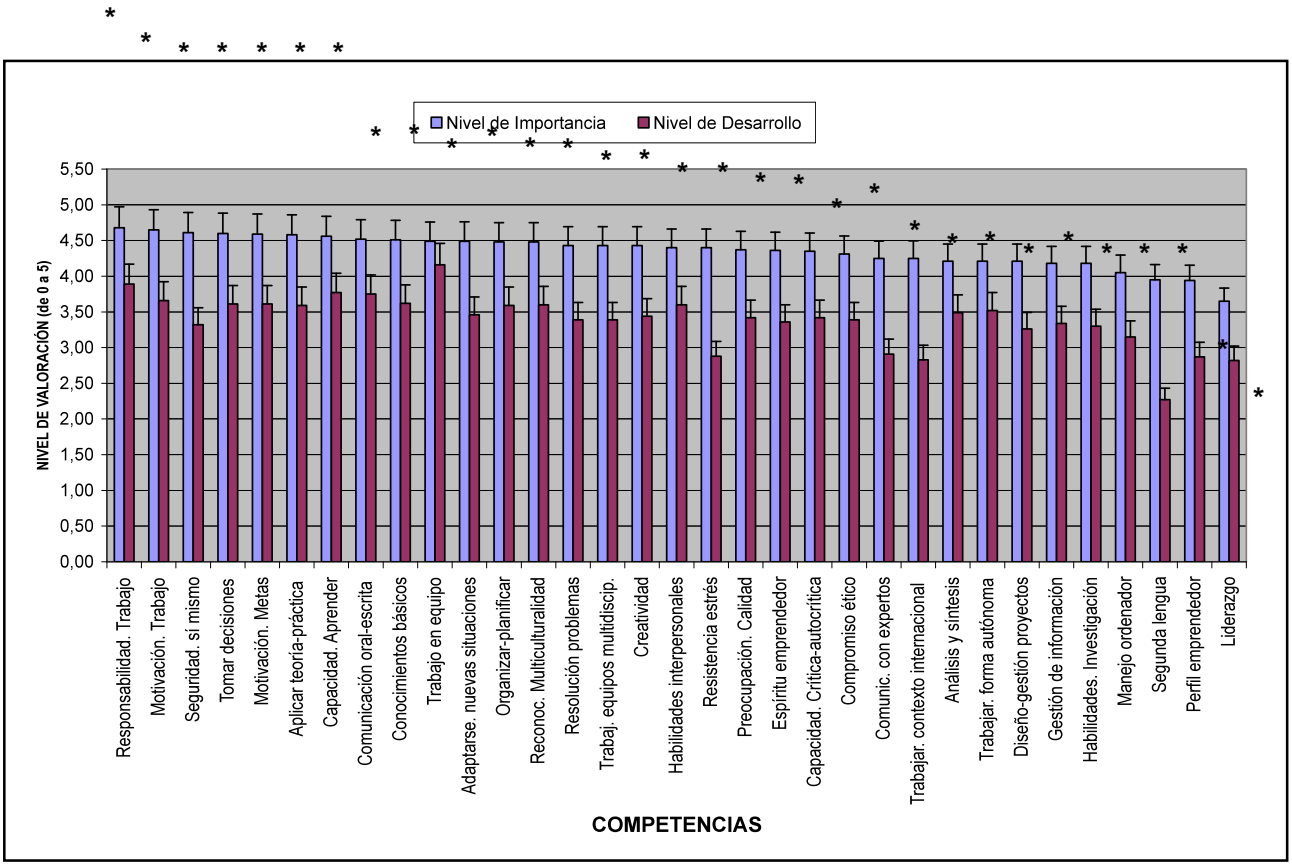
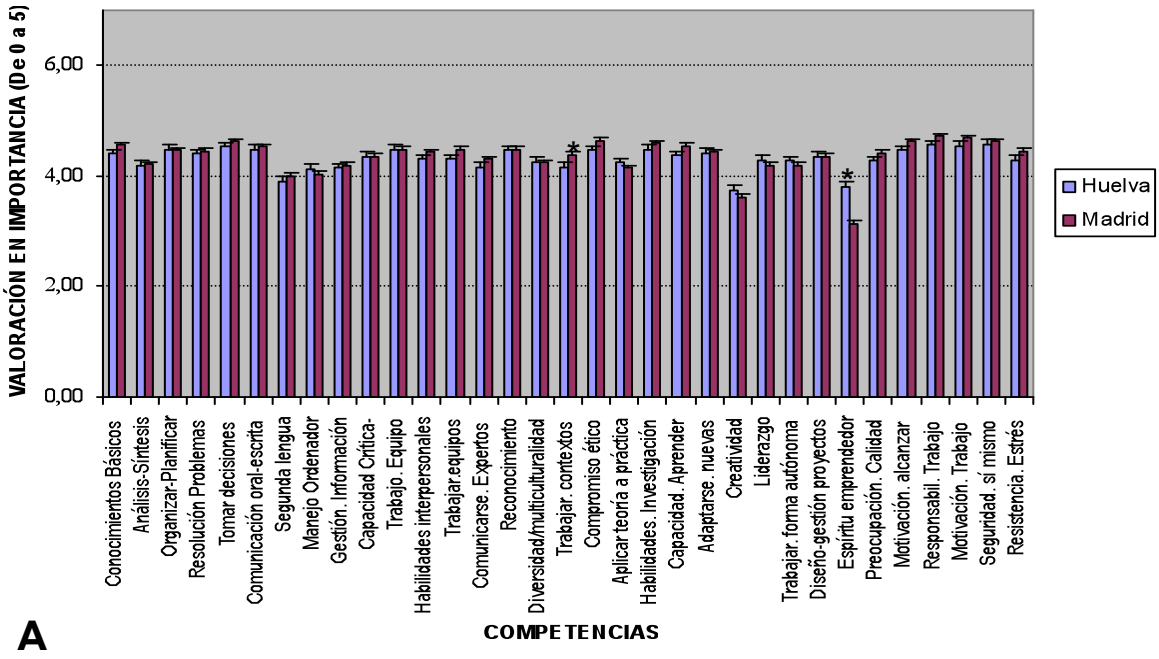


Fig. 1. Comparativa de la valoración por parte de los estudiantes del nivel de importancia de las competencias versus al nivel de desarrollo de las mismas. (*, diferencias significativas p<0.01 versus la valoración del desarrollo de misma competencia).

Por el contrario, las 5 competencias percibidas como menos importantes por los alumnos para desarrollar su perfil profesional son (de menor a mayor valoración): "*liderazgo*", "*contenidos de perfil emprendedor*", "*conocimiento de una segunda lengua*", "*habilidades para la investigación*", y "*gestión de la información*". De éstas, tres son competencias sistémicas y dos instrumentales.
Para los estudiantes encuestados parece que las competencias interpersonales, es decir, aquellas que van a determinar una mayor capacidad para las relación personales ("*trabajo en grupos"*, "*comunicación con expertos*", "*trabajo en contextos internacionales*", etc.) tienen una importancia media.
Por su parte, los resultados muestran (ver Fig. 1) que las competencias con una mayor valoración en desarrollo, en opinión de los estudiantes, son (ordenadas de mayor a menor valoración): "*trabajo en equipo*", "*responsabilidad en el trabajo*", "*capacidad de aprender*", "*comunicación oral y escrita*", "*motivación por el trabajo*"; mientras que las competencias con menor nivel de valoración en desarrollo han sido: (ordenadas de menor a mayor valoración): "*conocimiento de una segunda lengua*", "*liderazgo*", "*trabajar en un contexto internacional*", "*contenidos del perfil emprendedor*" y "*resistencia al estrés*".
Valoración de la importancia y desarrollo de las competencias según el lugar de estudio de los alumnos/as.

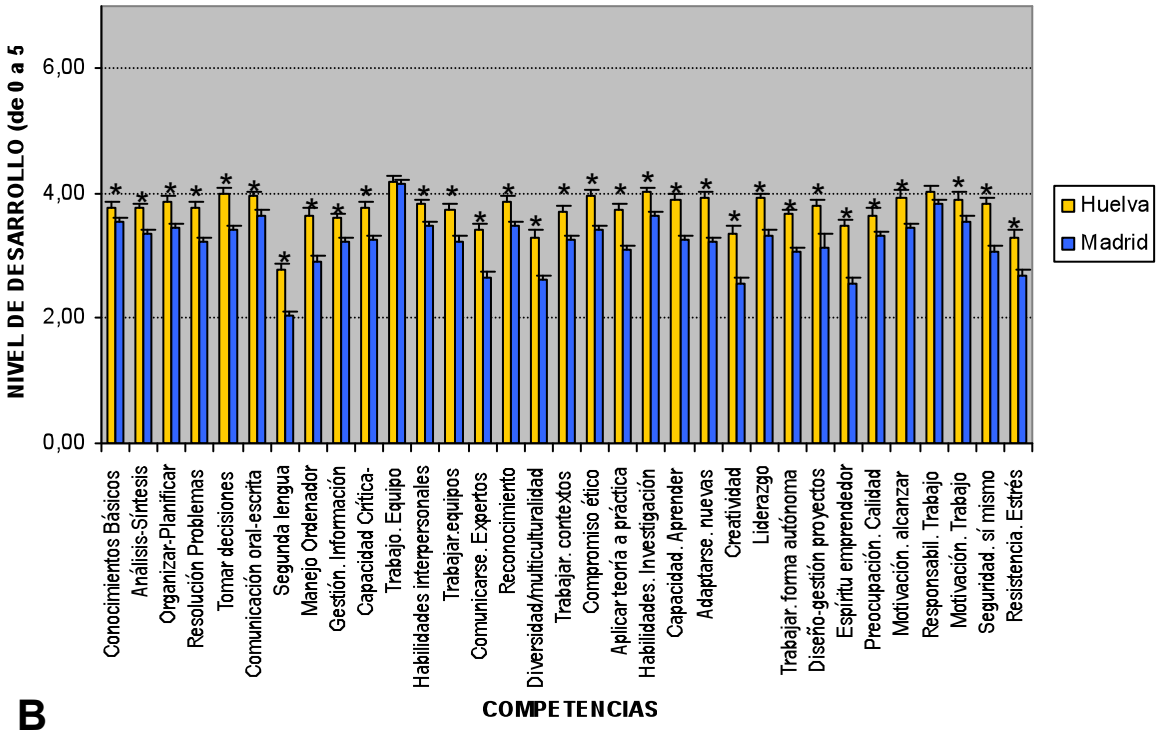
Al tener en cuenta la variable "lugar de estudio" (Universidad de Huelva y Universidad Complutense de Madrid) de los alumnos/as con los que se ha trabajado los competencias, se puede observar que, de forma general, los alumnos de ambas universidades otorgan una mayor valoración al nivel de importancia de las competencias trabajadas que a su nivel de desarrollo (Fig. 2A y 2B). Sin embargo, si observamos detenidamente la valoración del nivel de desarrollo vemos que los alumnos de Huelva conceden unos índices de desarrollo significativamente más altos que los alumnos de la Universidad Complutense de Madrid (Fig. 2B).

Por otra parte, las únicas diferencias significativas entre los alumnos de la Universidad Complutense de Madrid y los de Huelva, respecto a la importancia de las competencias las encontramos en que los alumnos de Madrid vivencian como más importante la competencia "*trabajar en contextos internacionales*" respecto a los alumnos de Huelva (Fig. 2A); mientras que los de Huelva valoran con un índice significativamente más alto en importancia a la competencia "*espíritu emprendedor*".



A

Fig. 2A. Valoración del **nivel de importancia** de las competencias según los estudiantes de la Universidad de Huelva y de la Universidad Complutense de Madrid. (*, diferencias significativas p<0.01 versus la valoración de la competencia por alumnos de la otra universidad).



B

Fig. 2B. Valoración del **nivel de desarrollo** de las competencias según los estudiantes de la Universidad de Huelva y de la Universidad Complutense de Madrid. (*, diferencias significativas p<0.01 versus la valoración de la competencia por alumnos de la otra universidad).

Por otra parte, la valoración que los alumnos de Huelva otorgan sobre el nivel de desarrollo de las competencias es significativamente mayor que la concedida por los alumnos de Madrid, para la gran mayoría competencias trabajadas. Como ejemplo podemos indicar la significación (p<0.001) de "*trabajar en equipos multidisciplinares*", "*capacidad para comunicarse con otros expertos*", "*creatividad*", "*liderazgo*", "*trabajar de forma autónoma*", y "*contenidos del perfil emprendedor*". Sin embargo, solo las competencias "*trabajo en equipo*" y "*responsabilidad en el trabajo*" muestran una valoración similar tanto por los alumnos de Huelva como por los de Madrid.
Resulta paradójico que una competencia como "*trabajar en contextos internacionales*" tenga una mayor valoración en importancia para los estudiantes de una universidad, la de Madrid; sin embargo, sea valorada significativamente como más desarrollada por los estudiantes de la otra universidad (Huelva), y para los cuales su valoración en importancia no es tanta.

Valoración de la importancia y desarrollo de las competencias por sexos.

Analizando las distintas competencias del proyecto con respecto a la variable "*sexo*" (ver Fig. 3A), se observa que las mujeres otorgan una mayor valoración en importancia que los hombres a ciertas competencias como son: "*habilidades interpersonales*", "*trabajar en equipos multidisciplinares*", "*comunicarse con expertos*", "*reconocimiento*", "*compromiso ético*", "*capacidad de aprender*", "*responsabilidad en el trabajo*", y "*resistencia al estrés*". Destacar que cuatro de estás cinco competencias pertenecen al campo de las competencias interpersonales. Por el contrario, el resto de competencias obtienen valores similares en importancia por parte de hombres y mujeres.

Justo lo contrario ocurre en la valoración del desarrollo de las competencias, donde son los hombres los que otorgan una valoración significativamente más alta que las mujeres a competencias como: "*trabajar en equipos multidisciplinares",* "*aplicar la teoría a la práctica*", "*creatividad*", "*trabajar de forma autónoma*". El resto de competencias no muestra diferencias significativas entre la valoración que hombres y mujeres otorgan a al desarrollo de las mismas.

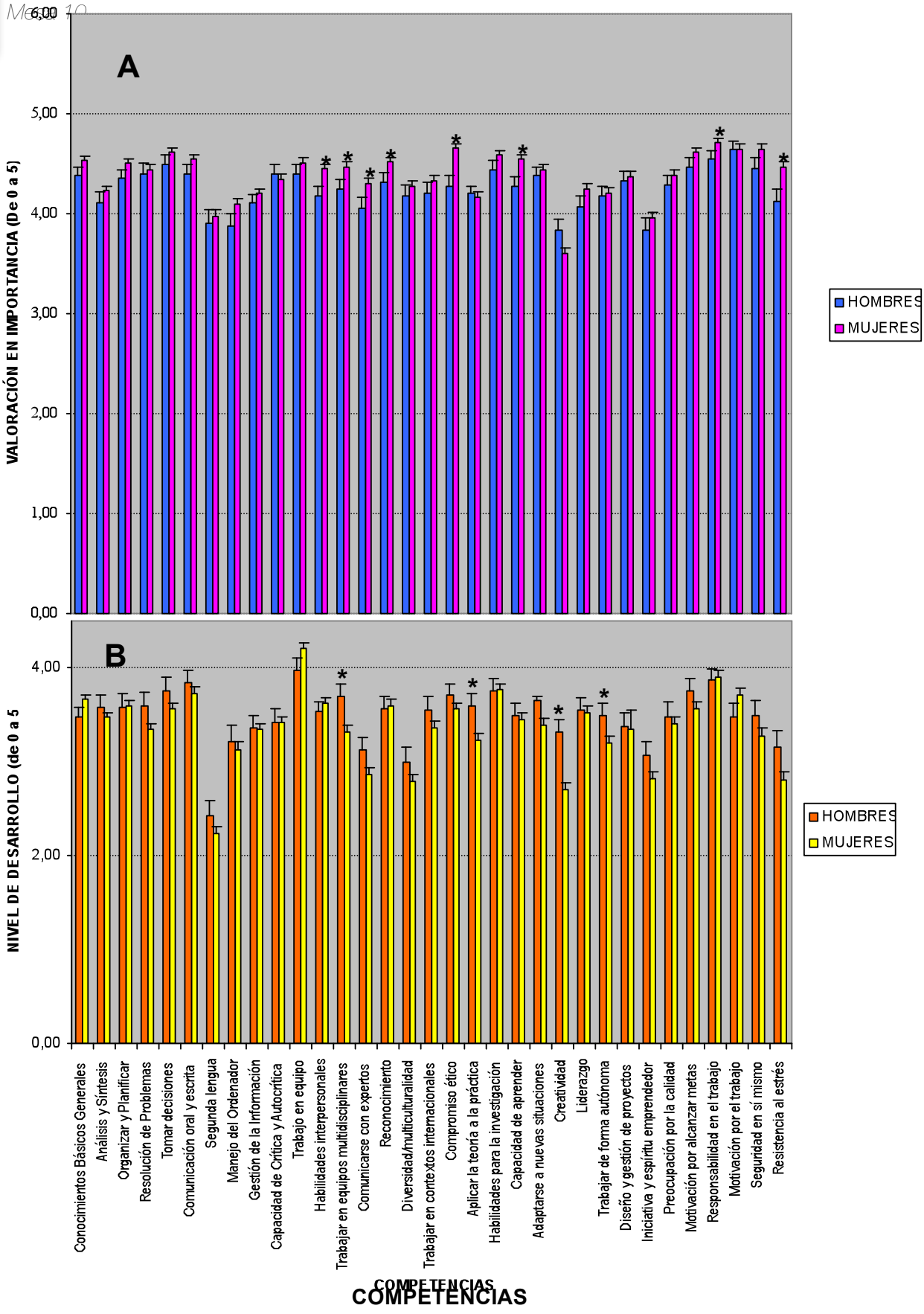


Fig. 3.- (**A**) Valoración media del nivel de importancia de las competencias y (**B**) del nivel de desarrollo de las competencias según el sexo de los

estudiantes. (*, diferencias significativas p<0.01 versus la valoración de la competencia por el sexo contrario).

Valoración de la importancia de las competencias por cursos de titulación.
Al analizar los resultados según la variable "curso de titulación" (ver Tabla 1), nos encontramos que los alumnos de cursos superiores a 1º son los que otorgan una valoración significativamente mayor en importancia a las competencias de: "*Manejo de ordenador*", "*Trabajar en equipos multiprofesionales*", "*Comunicarse con expertos de otras áreas*", "*Liderazgo*" y "*Responsabilidad en el trabajo*".
Por el contrario, solo la competencia "*Manejo de una segunda lengua*" es valorada significativamente como más importante por los alumnos de nuevo ingreso que por los alumnos de cursos superiores.

Tabla 1. Diferencias significativas en la valoración del nivel de importancia atendiendo a la variable "*curso de titulación*".

COMPETENCIAS MÁS SIGNIFICATIVAS	CURSOS	Grado Significación
Segunda lengua	1º >2º y 3º	$F_{(4-280)}$ = 7,792; p=00001
Manejo del ordenador	4º >2º y 3º	$F_{(4-280)}$ = 4,770; p=001
Trabajar en equipos multidisciplinares	2º, 3º, 4º >1º	$F_{(4-280)}$ = 8,993; p=00001
Comunicarse con expertos	4º >1º	$F_{(4-280)}$ = 5,646; p=00001
Liderazgo	4º, 5º >2º y 3º	$F_{(4-280)}$ = 13,184; p=00001
Responsabilidad en el trabajo	2º >1º	$F_{(4-280)}$ = 4,458; p=002

Estudio del tiempo medio semanal de dedicación a distintas tareas académicas
Según se observa en la Tabla 2, la "*preparación de exámenes*" es la actividad académica en la que los alumnos emplean el mayor porcentaje de su tiempo de trabajo semanal, seguida de los "*trabajos en grupo*" "*revisión de apuntes*", "*búsqueda de la información en Internet*" y "*elaboración de informes de prácticas*", y en ese orden.
Por otra parte, este trabajo viene a confirmar algo que por la práctica diaria ya intuían los profesores, y es que las actividades académicas a las que los estudiantes dedican un escaso porcentaje de su tiempo de trabajo es a la "*asistencia a tutorías*", a la "*lectura de artículos* y libros" incluso obligatorios, y a las de "*anotar y despejar dudas*", tal como se puede ver en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución porcentual del tiempo de dedicación de los alumnos a las distintas actividades académicas.

COMPETENCIAS	> de 5 horas	5-10 horas	11-15 horas	16-20 horas	> de 20 horas
Informes de prácticas	**53%**	29%	11%	5%	3%
Preparación de exámenes	19%	**35%**	**21%**	**12%**	**13%**
Lectura artículos	**75%**	21%	3%	1%	1%

Lectura libros	**60%**	28%	9%	3%	1%
Lectura de Internet	44%	32%	15%	5%	4%
Revisar apuntes	43%	**37%**	**13%**	**6%**	1%
Anotar dudas	**74%**	19%	5%	3%	0%
Elaborar esquemas	45%	**38%**	11%	5%	1%
Tutorías	**94%**	5%	1%	0%	0%
Trabajo grupal	16%	**38%**	**22%**	**17%**	7%

Discusión y mejoras

Los resultados muestran que son las competencias sistémicas las vivenciadas como más importantes, y dentro de ellas, por orden de importancia: "*responsabilidad en el trabajo*", "*motivación por el trabajo*", "*seguridad en sí mismo*", "*motivación para alcanzar metas*", "*aplicar la teoría a la práctica*" y la "*capacidad de aprender*"; en segundo lugar encontramos competencias del ámbito instrumental, como son la "*capacidad de tomar decisiones*", la "c*omunicación oral y escrita en su propia lengua*" y los "*conocimientos básicos de su profesión*".

Las competencias vivenciadas como menos importantes, son: "*liderazgo*", "*contenidos del perfil emprendedor*", "*conocimiento de una segunda lengua*", "*habilidades para el manejo del ordenador*", "*capacidad de gestión de la información*" y "*habilidades para la investigación*".

Respecto a las competencias vivenciadas como más desarrolladas a lo largo de su aprendizaje se encuentran, por orden: "*trabajo en equipo*", "*responsabilidad en el trabajo*", "*capacidad de aprender*", "*comunicación oral y escrita en la propia lengua*", "*motivación por el trabajo*", "*conocimientos básicos generales de la profesión*", "*motivación por alcanzar metas*" y "*ser capaz de tomar decisiones*"; mientras que en el polo opuesto nos encontramos que las menos desarrolladas son: "*conocimiento de una segunda lengua*", "*liderazgo*", "*habilidad para trabajar en un contexto internacional y conocimientos de otras culturas*", "*contenidos del perfil emprendedor*", "*resistencia al estrés*" y "*capacidad para comunicarse con expertos en otras áreas*".

La valoración de la importancia de las competencias que, de forma global, hacen los estudiantes consultados está por muy encima de su percepción/valoración sobre el nivel de desarrollo alcanzado por las mismas a través de las distintas actividades propuestas por los profesores en sus respectivas asignaturas. Por tanto, una primera conclusión es que los estudiantes presentan una buena sensibilización sobre el tema de las competencias y su importancia para el desarrollo de su perfil profesional.

Ciertamente, el trabajo realizado con los alumnos/as simplemente refleja su valoración sobre el desarrollo de las competencias más que el desarrollo en sí de las mismas. Sin embargo, y a pesar de ello, los datos pueden estar indicándonos la necesidad de consolidar aquellas competencias que los estudiantes consideran más desarrolladas, a través de los mecanismos de aprendizaje propuestos por el profesorado, y de potenciar las que para ellos lo estén en menor medida. Y para ello sería preciso hacer hincapié en el diseño

de actividades específicas utilizando, además, espacios didácticos apropiados que permitan su correcta práctica y ejecución.

Además de la visión general que hemos descrito anteriormente sobre la valoración de la importancia y el desarrollo alcanzado por las competencias, también en nuestro trabajo se han encontrado algunas diferencias significativas cuando se analizan las variables de "*sexo*", "*lugar*" y "*curso*" de los estudiantes encuestados; aunque esas diferencias están referidas solamente a algunas competencias concretas.

Así por ejemplo, aunque de forma general los datos de valoración media de las competencias no son muy diferentes entre hombres y mujeres; sin embargo, resulta interesante que a la hora de valorar la importancia de determinadas competencias los datos aportados por mujeres son significativamente mayores, mientras que cuando se trata de la valoración del desarrollo competencial son los hombres los que otorgan mayores valores a determinadas competencias. Es decir, en algunos casos son las mujeres las que tiene una mayor percepción de la importancia de las mismas, pero son los hombres los que consideran que se han desarrollado en mayor grado.

Por otra parte, y atendiendo al lugar de estudio, tanto los alumnos de la Universidad de Huelva como los de Universidad Complutense de Madrid otorgan de forma general mayores valores a la importancia de las competencias que a su desarrollo. Sin embargo, es de destacar que los alumnos de la Universidad de Huelva consideran que el nivel de desarrollo de las competencias trabajadas es significativamente mayor que el percibido por los alumnos de Madrid.

La metodología ECTS promueve y recomienda el uso de "*otros espacios*" didácticos como son los grupos pequeños (seminarios) o trabajos grupales dentro del mismo aula, que permitan un mejor desarrollo de las actividades transversales, la revisión de fuentes documentales, los trabajos de investigación, etc., es decir se trata de utilizar otras herramientas distintas a las tradicionales clases magistrales, y donde se ha observado un mejor desarrollo en la adquisición de competencias. Por eso, en universidades pequeñas como la de Huelva, donde puede ser más factible la disposición de grupos pequeños de alumnos, quizás debido a ello la valoración sobre el desarrollo de las competencias alcance niveles significativamente más altos que en aquellas universidades de mayor tamaño como la Complutense de Madrid.

Si atendemos a la valoración que hacen los alumnos de las competencias en función del curso de titulación en el que se encuentren, se observa que en la mayoría de los casos no hay diferencias significativas entre unos estudiantes y otros. Sin embargo, encontramos que los alumnos de 1er curso sólo otorgan una importancia significativamente mayor a una competencia totalmente instrumental como es el "m*anejo de una segunda lengua*". Por el contrario, los alumnos de cursos superiores otorgan una valoración significativamente más alta a las competencias de: "*manejo de ordenador*", "*trabajar en equipos multiprofesionales*", "*comunicarse con expertos de otras áreas*", "*liderazgo*" y "*responsabilidad en el trabajo*". Aquí, los alumnos de cursos superiores resaltan una mayor variedad de competencias al valorar muy bien competencias tanto instrumentales como interpersonales y sistémicas.

A partir de los datos analizados se apunta la necesidad de establecer distintas líneas de actuación para mejorar el proceso competencial a lo largo de los cursos de una misma titulación. Así, en los primeros cursos se deberían

incorporar progresivamente las competencias genéricas, manteniendo un cierto porcentaje de clases magistrales que favorezcan principalmente las competencias instrumentales, pero el tiempo dedicado a esas clases magistrales se deberá ir reduciendo en los cursos superiores, para permitir la realización de otras actividades que desarrollen mejor competencias más específicas (interpersonales y sistémicas). Y para ello, se necesita el desarrollo de metodologías activas que promuevan el trabajo del alumno, tanto individual/grupal como fuera/dentro de la clase, y de esta forma favorecer la adquisición de competencias de distinta tipología.

En otro orden de cosas, los resultados obtenidos en este trabajo muestran que los estudiantes destacan como más importantes a la mayoría de las competencias instrumentales y sistémicas. Sin embargo, no otorgan demasiada importancia a las competencias interpersonales ("*habilidades interpersonales*", "*comunicarse con otros expertos*", "*trabajar en equipos multidisciplinares*", "*trabajar en contextos internacionales*", y "*reconocimiento de la diversidad/multiculturalidad*"), ni tampoco consideran que éstas hayan tenido un buen desarrollo a través de las actividades de trabajo que han realizado. Este hecho resulta paradójico, puesto que los estudiantes consultados pertenecen a titulaciones como Magisterio, Pedagogía, Psicología y Logopedia, titulaciones muy encaminadas laboralmente hacia la docencia y donde precisamente estas competencias interpersonales adquieren un elevado peso con vistas al desarrollo de su perfil profesional. Por tanto, sería fundamental que el profesorado universitario de dichas titulaciones introdujera en sus programaciones una serie de actividades encaminadas a que los alumnos/as puedan poner en valor dichas competencias, las trabajen adecuadamente, cambien sus percepciones sobre la importancia de las mismas, y puedan incrementar, al menos, la percepción sobre su nivel de desarrollo.

Una razón que puede explicar estos resultados es que se haya hecho una mayor incidencia en las competencias generales en las actividades propuestas durante el curso. En este sentido, hay que indicar que los equipos docentes que han participado en este proyecto alcanzaron acuerdos sobre la forma de trabajar las competencias transversales, y éstos se incluyeron en los programas de actividades que se realizaron. Sin embargo, en virtud de los resultados obtenidos sobre las competencias interpersonales se plantea la necesidad de realizar una jerarquización de dichas competencia, de manera que se pueda llegar a una coordinación vertical (por cursos) y horizontal (entre materias), de manera que se complementen, y así evitar que unas competencias se queden sin trabajar mientras que otras lo hayan sido de forma repetitiva en todas las materias de un mismo curso.

Como ya se ha comentado, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior tiene el gran desafío de pasar de un modelo educativo, basado esencialmente en la clase magistral y en la reproducción de contenidos por parte de los alumnos a un modelo de educación universitaria más centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos, de manera que se facilite el desarrollo de las competencias. Sin embargo, los resultados obtenidos en este trabajo confirman que la mayor parte del tiempo que los estudiantes dedican a las distintas tareas académicas es empleado en la "*preparación de exámenes*" y un escasísimo porcentaje de ese tiempo es para la "*asistencia a tutorías*", la "*lectura de artículos* y libros" incluso obligatorios, y "*anotar y despejar dudas*".

Por tanto, una tercera conclusión de nuestro trabajo sería la necesidad de indagar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan al alumnado, por un lado, incrementar el tiempo para la lectura de artículos de investigación y para tutorías, es decir para favorecer la guía y orientación académica que precisa todo proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el contacto con el profesor no se limite exclusivamente a la revisión de exámenes; y, por otro lado, también que dichas estrategias metodológicas permitan reducir la cantidad de tiempo empleado por el alumno en revisar apuntes. Sería necesario que el alumnado contara con otras "herramientas" didácticas, entre ellas el uso de las nuevas tecnologías (plataformas moddle, Webct, CD de las asignaturas) y las utilizara con mayor asiduidad para, entre otras cosas, búsqueda de información, elaboración de informes, aclaración de dudas, preparación de mapas conceptuales, desarrollo de trabajos grupales, exposición de conocimientos adquiridos, etc.

Los resultados expuestos sobre las competencias, su nivel de importancia, adquisición y desarrollo son interesantes puesto que nos permiten realizar una profunda reflexión sobre el tema, pero con la salvedad de las limitaciones que este estudio presenta. Este trabajo simplemente es una primera aproximación válida sobre los resultados de la aplicación de una metodología, que supone la puesta en práctica de distintas actividades docentes que contribuyan a una mejor percepción y desarrollo de las competencias que los estudiantes deben adquirir al final de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, este trabajo no deja de estar sujeto a los ajustes necesarios y ampliaciones futuras que evidencien aspectos más sutiles y detallados del fenómeno investigado.

Bibliografía

Campero, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. Educere, 43, 805-814.

Delgado, A. M. (2006). Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior. Barcelona: J.M. Bosch Editor.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase one. Bilbao: Universidad de Deusto.

Rodríguez, L. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. Revista Brasileña de Orientación Profesional, 7 (2), 33-48

Experiencias de formación en centros “trabajando por competencias básicas”

Mariana Alonso Briales
Universidad de Málaga
Teléfono: 952131309
Email: mariana@uma.es

Introducción

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, contribuyendo al desarrollo profesional de los docentes y a la mejora de la calidad de la enseñanza.

En esta comunicación se presenta la experiencia de formación en centros realizada durante el curso 2009-2010 en cinco centros educativos del ámbito del Centro de Profesorado de la Axarquía (Málaga): CEIP Nuestra Señora de la Candelaria (Benagalbón), CEIP Los Olivares (Moclinejo), CEIP Blas Infante (Torre del Mar), CEIP Nuestra Señora de Monsalud (Alfarnate) y el IES Almijar (Cómpeta). Estas experiencias de formación en centros son producto de un análisis y reflexión compartida del profesorado y han contribuido a promover el desarrollo profesional, el aprendizaje cooperativo, la autoformación y autoevaluación dirigida a mejorar la práctica docente.

Situación de partida

En la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado deberá desarrollar, ya que permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador.

El trabajo de las competencias básicas implica modificaciones sustantivas en todos los componentes, en el diseño y desarrollo del currículo de todas las etapas, en la organización del espacio y del tiempo, en las relaciones sociales y la función y actividad de todos los agentes implicados. Por ello, optamos por la modalidad de formación en centros, ya que considera al centro educativo como el lugar de reflexión más adecuado para que la mejora de la práctica incida directamente en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social.

Esta formación es una iniciativa asociada al proyecto educativo de cada centro que responde a las demandas formativas del claustro de profesores y profesoras sobre competencias básicas y su importancia en educación. Por ello, se comenzó reflexionando acerca del significado de las competencias básicas y analizando experiencias y buenas prácticas en el trabajo por competencias desarrolladas por otros centros educativos. Se continuó con el diseño de unidades didácticas integradas y la puesta en práctica con el alumnado para desarrollar auténticas experiencias educativas dirigidas a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la competencia del alumnado. Y por supuesto, se contó con el apoyo de la plataforma Colabora, como comunidad de aprendizaje destinada a facilitar el intercambio de recursos, opiniones y experiencias entre compañeros/as.

Propósitos

En esta formación en centros el profesorado descubre lo que significa trabajar por competencias. Conocen experiencias y prácticas en el trabajo por competencias de otros/as compañeros/as, diseñan unidades didácticas integradas para ponerlas en práctica en el centro y desarrollan una auténtica experiencia de aprendizaje dirigida a mejorar la práctica docente. Los propósitos que han guiado esta formación en centros han sido:

- Conocer y reflexionar acerca del significado de las competencias básicas, características y lugar que ocupa en el currículo de la actual legislación educativa.
- Buscar y aportar materiales, experiencias y documentos sobre competencias básicas.
- Seleccionar y valorar buenas prácticas docentes en el trabajo por competencias.
- Diseñar y programar una unidad didáctica integrada, como propuesta más concreta y delimitada que sirva de base para facilitar la elaboración de proyectos curriculares integrados de mayor alcance.
- Diseñar y desarrollar tareas como elemento esencial en el trabajo docente por competencias básicas.
- Integrar los recursos propios de la escuela TIC 2.0. para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento.
- Trabajar de forma colaborativa utilizando como criterio de agrupación los ciclos, de manera que se pueda realizar una labor coordinada de la práctica docente.
- Ser capaz de evaluar distintos tipos de tareas, de forma que se pueda valorar su idoneidad para el desarrollo de las competencias básicas en el alumnado.
- Poner en práctica la programación diseñada, evaluar la experiencia y tomar decisiones que incidan en la mejora de la práctica educativa.
- Utilizar la plataforma Colabor@ como espacio destinado a construir una comunidad de aprendizaje que permita una comunicación fluida entre el profesorado para compartir e intercambiar ideas, inquietudes, proyectos, etc.
- Participar en el Encuentro Final organizado por el CEP de la Axarquía para intercambiar las experiencias realizadas y confrontar los conocimientos acerca de las competencias básicas.

Metodología

Con esta actividad de formación en centros se han abierto espacios para que el profesorado se ejercite en el trabajo por competencias. Se ha basado en una metodología activa y participativa que ha potenciado el trabajo de grupo y que ha favorecido la cultura de la colaboración entre el profesorado, al compartir las distintas programaciones, experiencias y memorias desarrolladas.

Desde el inicio del proyecto se formó una comunidad virtual utilizando la plataforma educativa Colabor@ dispuesta a tales efectos por la Consejería de Educación, en la que se ha llevado a cabo la elaboración, registro y seguimiento del proyecto de formación en centros. Las fases desarrolladas son las siguientes:

Fase I. Conociendo las competencias básicas.

En esta fase el profesorado ha reflexionado acerca de las competencias básicas, del contexto de cambio y del nuevo escenario internacional en la formación de los futuros ciudadanos del siglo XXI, teniendo como referencia

documentos tan relevantes como el Informe Delors (1996), DeSeCo (2003), la Recomendación del Parlamento Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, etc.

El término competencia supone más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de hacer frente a demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular (OCDE, 2005). Es la forma en que una persona moviliza todos sus recursos para resolver una tarea en un contexto determinado. Por tanto, las competencias básicas "son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr:

- su realización personal,
- ejercer la ciudadanía activa,
- incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria
- y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida". (Anexo I, Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre).

Fase II. Creando una biblioteca de experiencias prácticas.

En la segunda fase, previa al diseño de unidades didácticas, el profesorado ha valorado y analizado buenas prácticas de diseño por competencias. Utilizamos como referencia las tres experiencias de proyectos de aula descritas por Cid y Domínguez (2008, pp. 37-75) tituladas "Eureka", "Sobre brujas, leyendas y calabazas. Halloween" y "Mi libro de Andalucía. Pinceladas andaluzas".

Fase III. Diseñando nuestra programación por competencias.

En la tercera fase, el profesorado, agrupado por ciclos, ha realizado una programación de una unidad didáctica integrada, con especial interés en el desarrollo de las tareas como elemento esencial en el trabajo docente por competencias básicas.

a. El diagnóstico previo nos sirvió para analizar el grado de desarrollo, interés, experiencia previa del alumnado, además del contexto sociocultural, la institución escolar y la comunidad local y sus recursos.

b. La selección del centro de interés a investigar como organizador del trabajo del aula, se eligió teniendo en cuenta la relación del mismo con la vida cotidiana del alumnado y la contribución de éste al desarrollo de las competencias básicas.

c. Los propósitos educativos nos ayudaron a justificar la propuesta, definiendo los objetivos de etapa, de área y didácticos, los contenidos, las competencias básicas y los criterios de evaluación.

d. La metodología. El currículo por competencias utiliza el desarrollo de tareas de investigación como uno de los recursos más importantes. La idea no es transmitir una cantidad ingente de información, sino generar en los alumnos la necesidad y el deseo de recurrir al conocimiento para solucionar los problemas educativos en los que se vea envuelto. El alumnado no quiere un conocimiento ya acabado. El proceso de descubrimiento del conocimiento es la mayor de las aventuras, cargada de sucesos, frustraciones, alegrías, ensayos, propuestas compartidas. Vivir ese proceso sí que los hace competentes. Por todo ello, los centros participantes en esta formación han planteado tareas de investigación para que el alumnado se ejercite en destrezas tales como:

- definir un tema o una propuesta sobre la que informarse siendo capaz de interrogarse y de planificar la forma de contestar a las preguntas.

- localizar información desarrollando destrezas tales como moverse en una biblioteca, consultando libros, diccionarios, revistas, periódicos, archivos, la red Internet.
- seleccionar y organizar la información, analizando, sintetizando y clasificando la información.
- evaluar la información, juzgando su veracidad, relevancia y fuente informadora.
- comunicar y presentar los resultados.

También hemos podido apreciar como la variedad de recursos disponibles en estas experiencias lleva a una mayor riqueza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las exigencias a nivel organizativo, se han realizado agrupamientos a nivel individual, por parejas, pequeño grupo y gran grupo, para facilitar el trabajo grupal, la realización de debates, la consulta de fondos documentales, el visionado y audición de material audiovisual, etc.

e. Evaluación. Podemos decir que la evaluación abarca todo el proceso. Se entiende como un camino para el aprendizaje, un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos, 1995). Para la evaluación del trabajo realizado con el alumnado se han utilizado como instrumentos la observación, el cuaderno de campo, dossier de trabajo, murales, fichas bibliográficas, cuestionarios, portafolio, etc.

La asesoría responsable, en colaboración con la coordinación del proyecto, ha efectuado valoraciones trimestrales de progreso en cada una de las fases, donde se refleja el grado de consecución de los objetivos previstos, por cada uno de los docentes participantes, los posibles ajustes y las propuestas de mejora, fruto de una reflexión realista. Además, cada profesor/a realizó una breve evaluación en el diario de Colabora de cómo se llevaron a cabo las tareas y actividades con el alumnado, posibles dificultades, resultados y conclusiones. Y a esto se añaden, las actas de las reuniones presenciales realizadas por la coordinadora y el diario de la persona encargada del asesoramiento externo, en los que se refleja el grado de consecución de los objetivos, las actuaciones realizadas, las conclusiones y propuestas.

A continuación pasamos a describir brevemente los centros educativos participantes y las tareas integradas en el trabajo por competencias básicas que han realizado a lo largo del curso 2009-2010.

1. En el CEIP Nuestra Señora de la Candelaria, el proyecto **"Cine en la escuela para una escuela de cine",** propone la formación en competencias básicas y, especialmente, en la competencia en comunicación audiovisual, para favorecer el desarrollo de una visión crítica de los medios audiovisuales tanto en los docentes como en el alumnado y por extensión en las familias. Las tareas integradas realizadas han sido las siguientes: creación de finales de cuentos (Infantil), selección de obras clásicas llevadas al cine como el El mago de Oz (primer ciclo), elaboración de mensajes de paz para un informativo televisivo (segundo ciclo) y realización de carteles de cine (tercer ciclo).

Carteles de cine elaborados por el alumnado.

2. Asumiendo como propia la necesidad de la formación del profesorado, el claustro de profesores y profesoras del CEIP Blas Infante de Torre del Mar considera importante iniciar formación específica en competencias educativas, de manera que contribuya a mejorar la competencia profesional y en consecuencia, al desarrollo de una enseñanza de calidad. Así, se propone como tarea integrada al alumnado la representación de cuentos en Educación Infantil y la realización de una página para el libro gigante que se presentó en el Encuentro Intercentros del municipio sobre **Miguel Hernández**.

Página para el libro de Miguel Hernández

3. El CEIP Nuestra Señora de Monsalud de Alfarnate que alberga alumnado de una sola línea de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (primer ciclo de la ESO), debido a la situación geográfica en la que se encuentran las localidades de Alfarnate y Alfarnatejo (algo aisladas de los núcleos de población más próximos), se propone como tarea integrada la elaboración del **periódico escolar "La palanca"** para dar a conocer los aspectos socioculturales de la zona**.** Tiene la particularidad de ser un centro TIC, lo cual favorece la utilización de las nuevas tecnologías y la búsqueda de información a través de Internet. Infantil y los dos primeros ciclos de Primaria aportan al periódico las historias relatadas por sus propios abuelos y abuelas. El alumnado de tercer ciclo de Primaria se centra en la elaboración de un mapa gastronómico de la zona y en la realización de pasatiempos relacionados con la gastronomía. Y el primer ciclo de la ESO, aportan información sobre las rutas senderistas de Alfarnate. Hay que destacar la creación de un blog para el periódico escolar que además es administrado y editado por los propios

alumnos y alumnas del centro. Se pueden visitar en: http://3alfarnate.blogspot.com, http://4 alfarnate.blogspot.com, http://6alfarnate.blogspot.com.

4. El C.E.I.P. "Los Olivares" ubicado en la localidad de Moclinejo, situada en el interior de la Axarquía de Málaga, ha desarrollado el proyecto de trabajo **"Reciclar, reducir y reutilizar"**. Moclinejo es un pueblo pequeño, situado a 11 kilómetros del Rincón de la Victoria, con una población de 1200 habitantes aproximadamente compartidos con una pedanía conocida como "El Valdés". La selección del centro de interés surge a raíz de la visita al centro de una asociación dedicada al cuidado del medio ambiente. La tarea integrada que realiza el alumnado de tercer ciclo de Primaria consiste en el montaje de una exposición interactiva de materiales elaborados por el alumnado a través de los procesos de reciclaje, reutilización y reducción.

Materiales elaborados por el alumnado.

5. El centro público en el que se desarrolla el proyecto "**Nuestros pueblos ayer y hoy**" es el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria "El Almijar" situado en Cómpeta, pueblo rural y turístico de la Axarquía malagueña. Da cabida a los alumnos y alumnas de secundaria de seis municipios: Árchez, Salares, Sedella, Corumbela, Canillas de Albaida y el propio Cómpeta (1º a 4º de ESO).

El propósito de este proyecto ha sido el estudio de la evolución de los pueblos del interior de la Axarquía a lo largo de su historia más reciente (últimos 50 años). La tarea integrada ha consistido en la creación de una exposición sobre dicha evolución. Así, el Departamento de Educación Física realizó con su alumnado una exposición de los juegos populares y tradicionales de estos pueblos. El departamento de Ciencias Naturales diseñó un cartel sobre la evolución del entorno natural de la zona. El departamento de Matemáticas y Tecnología asumió la información sobre las unidades de medida utilizadas tradicionalmente y prepararon para la exposición un estudio completísimo de la evolución de la población en los municipios de influencia del centro. El departamento de Orientación realizó con el alumnado carteles sobre la evolución de las profesiones en las últimas décadas. El departamento de Inglés aportó un estudio comparativo de los cambios de estos pueblos desde la perspectiva de los primeros habitantes extranjeros que residen en la zona desde los últimos 25 años. Y finalmente, el departamento de Lengua aportó un glosario de términos, expresiones, refranes propios de la zona.

Foto de una parte de la exposición “Nuestros pueblos ayer y hoy”

Fase IV. Puesta en práctica y evaluación.

El profesorado ha llevado a la práctica el diseño realizado en la fase anterior y ha realizado una breve memoria de las situaciones y de los elementos más significativos de la experiencia. Se abrió un debate acerca del trabajo realizado por los distintos grupos, extrayendo propuestas concretas de mejora y valorando la repercusión que las distintas actividades realizadas han tenido para la mejora de la competencia del alumnado.

Fase V. Encuentro final.

Para terminar, el profesorado ha presentado la experiencia desarrollada al Encuentro de Autoformación que tuvo lugar el día 10 de junio de 2010 en el CEP de la Axarquía, con el siguiente orden del día:

1.-Bienvenida.

Presentación del modelo de Formación en Centro y su relación con las competencias básicas. (Mariana Alonso).

2.-Exposición de las actividades y tareas más significativas que se han realizado en cada uno de los centros que han participado: CEIP Ntra. Sra. de la Candelaria. (Benagalbón). CEIP Los Olivos (Moclinejo) y CDP La Axarquía (El Valdés). CEIP Ntra Señora de Monsalud (Alfarnate). CEIP Blas Infante (Torre del Mar). IES. Almijar (Cómpeta).

3.-Evaluación de las experiencias.

4.-Propuestas para el próximo curso.

Por supuesto, se invitó a aquellos centros interesados en conocer más de cerca esta experiencia y a aquellos que desearan participar el próximo curso en esta modalidad de Formación en Centros “Trabajando por competencias básicas”.

Conclusiones

Todas las experiencias presentadas están basadas en la labor de equipo del profesorado, el aprendizaje entre iguales y en la responsabilidad individual. De esta forma, han incidido de forma clara y directa en el proceso de desarrollo profesional de los docentes, en el rendimiento del alumnado y en la mejora de los centros, como unidades básicas de cambio e innovación.

Por tanto, se da respuesta a las instrucciones de 13 de julio de 2009 de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el desarrollo de la formación en centros, que supone ofrecer recursos,

asesoramiento y apoyo para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar las prácticas docentes, favorecer la innovación y el trabajo colaborativo, en un proceso cuya finalidad última sea mejorar la competencia del alumnado.

La profesión educativa no se consigue en un momento, ni nos atribuye una autoridad determinada. Es una conquista. Lo que nos profesionaliza es no dejar de buscar, de caminar, de construir, de aprender… Eso sí que nos hace competentes.

Bibliografía

Cabrerizo, J.; Rubio, M. J. y Castillo, S. (2008). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Castell, M. (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbanoregional*. Madrid: Alianza.

Cid, A y Domínguez, A. M. (2008). *Proyectos aula-biblioteca. Contribución al desarrollo de las competencias básicas (Separata 34)*. Málaga: Delegación Provincial de Málaga. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Córdoba, E. y Sánchez, D. (2010). *Manual docente para la autoformación en competencias básicas.* Málaga: Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Centro del Profesorado de Antequera.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* Barcelona: Editorial Graó.

Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria (3-12 años).* Barcelona: Editorial Graó.

Eurydice (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* Red Europea de información en educación.

García, J. A. y Saban, C. (Coords.) (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias.* Barcelona: Editorial Davinci.

Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Instrucciones de 13 de julio de 2009 de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el desarrollo de la formación en centros.

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. BOE nº 106, de 4/5/2006, pp. 17158-17207.

Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo.* Madrid: Narcea y Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Marín, V. (Coord.) (2009). *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas.* Sevilla: Editorial MAD.

Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana.* Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, J. (2004). La crisis de la identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 80-84.

Muñoz, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil. Propuestas y ejemplificaciones didácticas.* Sevilla: Editorial MAD.

OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.*
Pérez, A. I. (1994). La cultura escolar en la sociedad postmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 80-85.
Pérez, A. I. (2007). *Cuadernos de Educación 1. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria.
Puig, J. Mª y Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal.* Madrid: Alianza Editorial.
Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE, *Diario Oficial de la Unión Europea*. 30.12.2006. L 394/10-18).
Santos, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

La universidad desde una perspectiva de cambio: reconstruyendo espacios de desarrollo profesional en momentos de incertidumbre

Álvarez Arregui, E.; Molina, S.; Rodríguez Martín, A.; y Belver, J. L.

Resumen

Las relaciones entre Sociedad y Universidad se van reinterpretando en cada momento histórico por los condicionantes estructurales, tecnológicos, funcionales, políticos, económicos, culturales y personales que se entrelazan situacionalmente. En la actualidad, los países más avanzados se han visto obligados a tomar decisiones para adaptar las instituciones de Enseñanza Superior a unos entornos complejos y competitivos donde prima la investigación, la innovación, el marketing, el conocimiento y el desarrollo tecnológico. Estos planteamientos cuestionan los modelos vigentes lo que en Europa se ha traducido en un proceso de convergencia de los sistemas de Educación Superior que exige cambios que reclaman debates, acuerdos, compromisos y respuestas coherentes.

Atendiendo a estos referentes un grupo de docentes del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, que impartimos docencia en los grados, másteres y programas de doctorado de nueva creación nos hemos embarcado en un proyecto de cambio estructural y cultural para afrontar los retos de futuro.

En este trabajo presentamos algunas de las líneas en las que estamos trabajando y que nos dan pautas para ir construyendo nuestro ecosistema de formación e investigación. Se inicia con una revisión de las macrotendencias en las que se apoya la Sociedad actual para establecer una relación con su las políticas estatales y universitarias que se vienen desarrollando y que condicionan los planes de estudio y el trabajo docente. Desde esta situación, presentamos algunas experiencias educativas en las que venimos participando algunos profesores en los últimos años, que consideramos positivas (los resultados así lo avalan), y de las que extraemos unos principios que nos servirán de apoyo y referente para cursos sucesivos.

Nuestro proyecto es abierto, integrador y colaborativo, tiene presente el desarrollo personal, interpersonal y profesional de los agentes implicados, tiene vocación de proyectarse en el ámbito institucional, interinstitucional, local, nacional e internacional. En definitiva, pretende visualizar el potencial del Área de Didáctica y Organización Escolar para orientar el cambio en momentos de alta incertidumbre.

Introducción

La universidad ha sido considerada desde sus orígenes como un espacio social donde la concurrencia de ideas, reflexiones y debates han generado, transmitido y producido saber, que se ha orientado a transformar el ser y el quehacer de la sociedad. Este modelo se viene cuestionando en las últimas décadas, dando lugar a situaciones diferenciales en función de los contextos, condicionando y obligando a tomar decisiones más o menos acertadas, y con consecuencias para el desarrollo profesional de los docentes.

En esta comunicación se presentan algunas ideas y reflexiones sobre estas cuestiones. Concretamente, hacemos un breve recorrido por las misiones de las universidades a lo largo del tiempo para visualizar un proceso de cambio que ha adquirido un alto dinamismo en las últimas décadas. La concurrencia de ciertas macrotendencias ha obligado a los gobiernos a tomar decisiones de hondo calado, siendo una de ellas la de reestructurar el Espacio Europeo de la Educación Superior. La idea era adaptar la Universidad a un entorno complejo donde se prima la excelencia en base a rankings internacionales, lo que ha desvirtuado el sentido de las misiones de las universidades, dotándolas de un valor distinto del que tenían no hace muchos años. Inevitablemente, esto condiciona los modelos vigentes de docencia e investigación, es decir nuestro trabajo, lo que nos genera incertidumbre, más cuando se llevan pocos años en la universidad y más cuando se potencia la competitividad en todos los ámbitos, lo que pone en entredicho la posibilidad desarrollar proyectos en colaboración con proyección institucional, comunitaria y social.

Contexto amplio del cambio

Las relaciones entre sociedad y Universidad se van reinterpretando en cada momento histórico por los condicionantes estructurales, tecnológicos, funcionales, políticos, económicos, culturales y personales que se entrelazan situacionalmente. Aunque no nos detendremos a analizar en profundidad estas cuestiones, si conviene retomar algunos caminos ya transitados para intentar comprender la situación a la que se hemos llegado.

En la Baja Edad Media y principios del Renacimiento las primeras universidades tenían como misión principal la transmisión y la difusión del conocimiento erudito a través de una relación comunicativa vertical entre el docente y los estudiantes.–Las clases lectivas eran expositivas, leídas en su sentido etimológico y las relaciones con la sociedad eran muy limitadas de ahí que se las considerase como “torres de marfil” (Martín, 2000).

En el siglo XVIII comenzó a cuestionarse la rentabilidad de las universidades en términos de eficiencia, en cuanto al valor añadido que aportaba la misión de la universidad. La respuesta a este debate vino de la mano de Wilhelm Von Humboldt en la universidad de Berlín incorporando la investigación como la segunda misión de la Universidad. La investigación fue impregnando la misión de la universidad, de tal manera, que actualmente la excelencia de un docente universitario se mide más por su tarea investigadora que por su docencia. De modo, que el interés del profesorado por la investigación desplaza a la docencia, presentándose esta última como una rémora para su desarrollo profesional, con las consecuencias negativas que ello supone.

Otro momento que nos parece relevante para las organizaciones universitarias se produjo al final de la segunda guerra mundial. Al alto desarrollo tecnológico

que se había generado, se unió una progresiva apertura, democratización y orientación al mercado de las instituciones de enseñanza superior dando lugar a lo que se denominó Universidad Tecnológica (OCDE, 1999). Este enfoque afectó directamente a los sistemas de financiación directa de las organizaciones de enseñanza superior para gastos corrientes y de inversión, al extenderse los programas de financiación mixtos entre universidades, administraciones públicas y empresas, se amplía la financiación en I+D industrial y se internacionaliza la investigación universitaria El resultado fue una acentuación de la diferenciación entre instituciones bajo el mencionado pretexto con la intención de dar respuestas más ajustadas a las demandas de un mercado de enseñanza e investigación heterogéneo y dinámico.

El modelo emergente se asocia hoy en día con el de la Universidad Empresarial que tiene como ejes vertebradores el Emprendimiento, la Innovación y el Compromiso Social y que en su conjunto conforman la tercera misión. Este escenario no surge por azar, sino por la consolidación de cuatro grandes macrotendencias que han tomado fuerza en las últimas décadas: el neoliberalismo (Bell, 1991; Gimeno Sacristán, 2001), el desarrollo tecnológico (Dosi, Freeman, Richard, Silverberg and Soete, 1990), la globalización (Castells, 1999) y la Sociedad del Conocimiento (Drucker, 1969; Böhme y Stehr, 1986). Éstas han derivado en repercusiones diferenciales en los grupos humanos, en el valor del conocimiento, en los sistemas de relaciones, en las actividades laborales y en la gestión de la educación en sus múltiples ámbitos e instituciones, lo que obligado a las personas a posicionarse individualmente sobre estas cuestiones. Por tanto, esta perspectiva amplia debe ser considerada en cualquier previsión o análisis que se haga sobre lo educativo.

En nuestro entorno, los gobiernos han tomado decisiones para adaptar las misiones sus universidades a través de la narrativa de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. Éste empieza a coger forma en la reunión de los primeros ministros europeos en Lisboa (1997) y en la posterior declaración de “La Sorbona” (1998) que se materializó en Bolonia (1999), para ser objeto de actualizaciones periódicas cada dos años -Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009)-. En estas reuniones se han ido fortaleciendo y completando los planteamientos iniciales, incorporando nuevas temáticas, entre las que se encuentran la educación de por vida, la captación de estudiantes no-europeos, el equilibrio con la dimensión social, los objetivos económicos de mejora de la competitividad, la *European Area of Higher Education* (EAHE) y la *European Research Area* (ERA).

Contexto nacional e institucional

En España se vienen desarrollando iniciativas bajo estos presupuestos a nivel estatal, como la Estrategia Universidad 2015, con la intención de modernizar e internacionalizar el sistema universitario. La idea base ha sido promocionar la excelencia científica y docente de las mejores universidades de nuestro país para situarlas entre las 100 primeras de Europa, y conseguir situar a los campus universitarios más competitivos entre los de más prestigio internacional (Borrador de la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, 22-02-2010). La creación del Ministerio de Ciencia e Innovación respaldará estos planteamientos presentando el conocimiento como el eje del desarrollo social y económico del país.

El problema que nos encontramos es que al actuarse bajo una lógica de mercado la competitividad interinstitucional ha ido en aumento, dado que los rectores deben situar sus corporaciones en el primer tramo de unos rankings internacionales que no son equitativos porque el punto de partida no es el mismo. Ninguna universidad va a quedarse estática bajo la presión de los gobiernos, las organizaciones empresariales y los estudiantes, porque la capacidad de financiación varía coyunturalmente ante un sector privado que invierte si se hacen concesiones. Desde esta perspectiva, la tecnología disponible estará sujeta a patentes y/o a mecenazgos, con la dependencia que ello supone en múltiples planos, el desarrollo profesional de los agentes implicados se volverá más exigente por la necesidad de capacitarse y capacitar en gestión de alta calidad, promover equipos inter y transdisciplinares en docencia e investigación, liderar instituciones, redes y grupos humanos, … Para esto, habrá que llegar a acuerdos en muchos ámbitos para sacar adelante proyectos de calidad contrastable (Álvarez Arregui, 2010).

También debe recordarse que la Universidad no tiene tradición empresarial y podría ser un error de difícil pronóstico pretender trasladar las fórmulas mercantiles de manera generalizada, ya que los servicios que vienen prestando estas instituciones tienen mayor complejidad por las connotaciones sociopolíticas y, por tanto, ideológicas que lleva asociadas. Las personas no son productos, no es fácil cuantificar el valor añadido de los resultados obtenidos en el campo educativo y deben evitarse los usos perversos que pueden hacerse por parte de los políticos, los administradores de lo educativo, los sindicatos, los empresarios o desde el propio corporativismo docente, porque entre unos y otros pueden acabar socavando la credibilidad de los proyectos en distintos ámbitos y planos.

La búsqueda de la excelencia se nos presenta como uno de los ejes fundamentales que se extiende a todos los ámbitos. Una llave para conseguirla ha sido la reestructuración de centros, de unidades administrativas, de espacios… pero el verdadero camino hacia la excelencia es el cambio cultural. En este punto, la capacidad de respuesta institucional quedará constreñida o favorecida en base a múltiples factores, pero si se quiere generar un cambio cultural de hondo calado será necesario desplegar un liderazgo con alta credibilidad por parte de de sus promotores lo que determinará la cantidad, la calidad y la orientación de los esfuerzos para desarrollar las misiones y las estrategias que se determinen en las universidades (ob.cit.).

Las aportaciones de Senge (1990) no pueden obviarse en este contexto. Este autor nos ha indicado que el verdadero compromiso suele ser raro y cuando los promotores pretenden que los trabajadores participen de la visión desarrollan un liderazgo transaccional donde lo que se hace es “vender” la visión. También nos recuerda que hay personas que asumen un alistamiento acrítico que respalda la visión, pero no se sienten copartícipes de la misma. A pesar de que el acatamiento genuino se ha asociado con el compromiso, no es lo mismo. El primero va más allá de las energías y del esfuerzo que se está dispuesto a comprometer. Ante la desobediencia y la apatía habrá que intentar escuchar las razones o ilusionar reflexionando sobre las razones aducidas y siendo conscientes de que lo mejor es hablar con claridad, evitar la hipocresía o generar falsas expectativas porque a la larga generan enfrentamientos, chantajes encubiertos y conflictos abiertos. En el caso de las posiciones radicales excluyentes, el autor afirma que poco se puede hacer.

Otros caminos transitados sobre el proceso de cambio (Fullan, 1991; Escudero, 1999; Álvarez Arregui, 2002) nos indican que no se puede mandar lo que debe hacerse, que el cambio es un viaje, que los problemas son nuestros amigos, que la visión se va construyendo entre todos, que el individualismo y el colectivismo tienen igual poder, que ni la centralización ni la descentralización funcionan aisladamente, que cualquier persona puede convertirse en un agente de cambio, que las culturas organizativas tamizan las prescripciones externas, que las relaciones con el entorno pueden ser críticas, que las propuestas lineales se muestran insuficientes y que el conocimiento tendrá más valor añadido cuando sea capaz de relacionar, contextualizar y globalizar de manera secuencial y simultánea en distintos planos.

Contexto próximo

En general, nuestras universidades necesitan una nueva arquitectura estructural, virtual y cultural atendiendo a las directrices derivadas del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior y a sus propios ejes internos, entre los que cabe citar la política universitaria de cada institución; las materias de currículum-ciencia tecnología; los profesores y el mundo profesional; y los estudiantes y el mundo del empleo (Zabalza, 2002).

La Universidad de Oviedo, y más concretamente la Facultad de Formación del Profesorado y de Educación, necesita diseñar escenarios y estrategias diferenciales de aprendizaje e interconectadas en función de sus objetivos, posibilidades y perfil de los usuarios, de tal forma que pueda ir adaptando gradualmente su Misión y Estrategia a las demandas de una Sociedad de la Información que aspira a convertirse en una Sociedad del Conocimiento. Desde esta perspectiva las modalidades de formación presencial, semipresencial o virtual no pueden presentarse como excluyentes o como complementarias, sino que debemos de explorar las posibilidades de integrarlas en diseños flexibles a las circunstancias. (Area Moreira, 2000; Álvarez Arregui, 2002; Escandell y Rodríguez, 2005).

En nuestro caso, ya hemos iniciado hace varios años el camino de la innovación participando en distintos proyectos. Así, hemos construido herramientas “Plataforma virtual para la formación en nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación” (2001, MEC: FC-01-PB-TBI-01); hemos indagado en lo que opinan los docentes a través de proyectos como el Programa de Estudios y Análisis destinadas a la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Superior y de la Actividad del profesorado universitario en colaboración con otras universidades españolas y extranjeras (2004, MD2-04-507; 2004, UL02/04; SEJ2005-09284-C04-01/EDUC;…) y nos hemos aproximado a los estudiantes universitarios de las Ingenierías Técnicas (Álvarez Arregui, Fernández y Suárez, 2006), entre otras iniciativas. También, nuestra experiencia en la educación no-universitaria nos está sirviendo de gran ayuda, al haber abordado las posibilidades y límites de la innovación en múltiples proyectos (gestión, formación, didáctica, innovación, tecnología…).

Además, y dado que la implantación del modelo Bolonia ya es una realidad, desde el curso pasado (2009), nos hemos incorporado en un grupo de investigación interuniversitario que tiene como objeto estudiar los “Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de la carrera en el marco de la implantación de los nuevos títulos” (EDU2009-13195-C03-01) en las

universidades de Oviedo, de Cantabria y del País Vasco durante tres años.
La experiencia en innovación educativa la venimos transfiriendo a nuestra práctica docente cotidiana en los últimos años en diversas asignaturas troncales y obligatorias, también el Practicum, que hemos venido impartiendo en la Escuela Universitaria de Magisterio y en la Facultad de Ciencias de la Educación (hoy integradas en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación). Además, en estos momentos tenemos la grata oportunidad de poder compartir algunas de nuestras experiencias, problemas e inquietudes con un ecosistema suizo especializado en innovación y transferencia de conocimiento y de tecnología (Álvarez Arregui, 2010), por lo que nos estamos retroalimentando con ideas con alto valor añadido. Nuestra relación se establece de manera puntual a través de videoconferencias puntuales o de manera presencial con estancias "in situ", una de las cuáles se terminó en el mes de octubre (2010). En este punto son destacables la relevancia de los contactos que estamos estableciendo con distintos profesionales, porque al trabajar en redes de proyectos I+D con empresas y universidades de primer orden internacional nos ha permitido relacionarnos con responsables y profesores de instituciones educativas de la Escuela Politécnica de Estudios Superiores de Lausanne y de la Facultad de Humanidades, entre otras instituciones. Hemos conocido, de primera mano, los diseños arquitectónicos más novedosos (administración, gestión, incubadoras de ideas, bibliotecas, salas de informática, aulas teóricas, aulas de prácticas, laboratorios blancos, talleres, seminarios, tutorías…), como abordan el trabajo interdisciplinar y transdisciplinar desde la teoría y desde los cursos que desarrollan en todo el mundo.
Esta experiencia ha sido muy interesante porque ha permitido visualizar en la práctica tendencias que podrían hacerse realidad en nuestras instituciones si se presta mayor atención a la Educación, aportando una financiación que sea coherente con los objetivos que se anuncian sistemáticamente desde los discursos políticos y desde los responsables de la gobernanza de nuestras universidades y facultades, pero que nunca hemos visto materializados en la práctica, nosotros al menos. En cualquier caso consideramos que debemos de seguir explorando todas las vías posibles para incorporar todo aquello que sea beneficioso para el desarrollo de contextos de aprendizaje en la Universidad de Oviedo y la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, en general, y que sea extrapolable al trabajo cotidiano de los profesores y de los estudiantes en los grados, en los másteres…, en particular.

Principios para la construcción de un ecosistema de formación
Atendiendo a los contextos planteados, presentamos algunos principios que nos están siendo de utilidad para desarrollar un modelo ecosistémico de formación b-learning dinámico en el que hemos empezado a trabajar algunos docentes el curso pasado. Este ecosistema de aprendizaje lo planteamos como un espacio complejo que exige repensar y reformular constantemente los componentes que lo integran lo que supone invertir mucha energía inicial (trabajo individual, de grupo, apoyos institucionales…), pero que se ve recompensado por el desarrollo profesional que se deriva del mismo para todos los agentes implicados (profesores, estudiantes, profesionales externos…).
Algunos de los principios en los que nos apoyamos en su construcción se sustentan en nuestra experiencia pasada y tienen que ver en otros con:

El conocimiento se co-construye desde las acciones individuales y colectivas que se ejercen sobre los contenidos. El desarrollo de proyectos compartidos interinstitucionales (Martínez-Cué y Álvarez Arregui, 2007; Álvarez Arregui y Martínez-Cué, 2009) genera sentido de pertenencia e incrementa la motivación, la participación y la colaboración en múltiples ámbitos tanto para los docentes como para los estudiantes.

La búsqueda, análisis, recuperación y reconstrucción de la información debe realizarse sobre múltiples fuentes, la exposición pública argumentada y su defensa incrementa la integración de contenidos y su distribución en la red para uso público tiene repercusiones muy positivas en el desarrollo de competencias genéricas y específicas.

El deseo de aprender, el querer saber y el querer hacer se incrementan cuando nos hacemos preguntas sobre los contenidos, contrastamos la información en distintas fuentes, cuestionamos los planteamientos vigentes y utilizamos metodologías activas, innovadoras, colaborativas y dialógicas.

La resiliencia abre múltiples caminos hacia la mejora desde una perspectiva individual, grupal, institucional, virtual y comunitaria cuando somos capaces de aprender de los errores, no nos desanimarnos ante las adversidades sin buscar las causas de los problemas para anticiparlos y concedemos importancia a la educación de nuestras emociones.

El azar es un componente más en los ecosistemas de aprendizaje que genera muchos beneficios cuando es aprovechado educativamente.

Los contratos didácticos públicos por parte de los docentes y de los estudiantes facilitan la autorregulación del propio proceso de aprendizaje y generan credibilidad cuando se percibe un grado de cumplimiento de los mismos.

La flexibilidad en el diseño y desarrollo de los contextos de aprendizaje permite una mayor contextualización a las necesidades de los usuarios porque se pueden dar respuestas a situaciones no previstas, mejorar los procesos e incorporar nuevas herramientas y aprovechar las aportaciones puntuales de otros profesionales.

La accesibilidad y el diseño para todos en contextos de aprendizaje compartidos y ajustados a la diversidad de los usuarios materializa el compromiso social de la universidad con el desarrollo de una formación accesible a todos los estudiantes, especialmente, a los que tienen necesidades educativas específicas y que suponen un colectivo emergente en la universidad española (Rodríguez Martín y Escandell, 2008).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que favorecen la comprensión de la realidad y potencian la colaboración deben recorrer constantemente caminos que relacionen lo complejo con lo simple, lo global con lo local, lo singular con lo genérico…

Cuando se consigue revitalizar el kairós educativo se hace resentir la importancia de la educación superior y se favorece la implicación, la colaboración y la creatividad.

La integración entre teoría, práctica y ámbito profesional; la inclusión; la búsqueda de equilibrios entre el componente tecnológico y humano, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la ecoformación son otros aspectos que seguimos explorando y de los que seguiremos informando.

Dado que disponemos de cientos de testimonios de los estudiantes recogidos en los blogs, los foros, los cuestionarios… nos ha parecido pertinente

incorporar algunos de ellos posteriormente porque ilustran los principios comentados.

Testimonios:

"Hola a tod@s, he estado leyendo los comentarios de mis compañeros y estoy de acuerdo con sus opiniones. El temario me parece adecuado, creo que está bien estructurado y orientado para introducirnos en los contenidos pero quizá la realización del temario, un tema por grupo, parece una tarea compleja, en un primer momento puede resultar sencilla respecto a la teoría que hemos dado en clase, pero el proceso de completar, estructurar y organizarnos va a resultar complejo. Aún así, las expectativas por mi parte son positivas y creo que se harán buenos trabajos. Por otro lado, las prácticas individuales como están alternándose en el tiempo están bien, pero el tiempo de realización a veces es excesivo. Este aspecto como hemos tenido la oportunidad de abordarlo en clase espero que mejore poco a poco" (Blog de contenidos: estudiante presencial).

"Creo que hoy se volvió a poner de manifiesto las grandes potencialidades pedagógicas que, para nosotros y nosotras, tiene el conocer de primera mano la opinión de una profesional implicada directamente en el tema abordado. Me parece todo un acierto metodológico. En particular, me sorprendió -para bien- el realismo y la actitud autocrítica mostrada por la profesional, que, sin embargo, consiguió reivindicar la importancia de la acción pedagógica en el tercer sector" (Blog de metodología: estudiante presencial)

"Me ha parecido muy positivo el hecho de que sin que no estuviera dentro de vuestras obligaciones creaseis vuestro propio blog para enriquecer el tema V. Lo he estado revisando y me ha gustado ya que esta redactado de manera clara y concisa y se ajusta con los contenidos. Personalmente no he podido acudir a la sesión del miércoles y gracias a vuestro blog pude enterarme de las actividades realizadas" (Blog de metodología: estudiante semipresencial).

"Me ha sorprendido gratamente la dinámica desarrollada por Emilio para gestionar el conocimiento por agregación –individual, de grupo, de aula y en red - ya que nos ha demostrado como se incrementan los conocimientos cuando se aúnan perspectivas, se reflexiona en distintos planos, se triangulan las informaciones y se abren al debate público. Nunca había realizado una dinámica así y debería de generalizarse al resto de asignaturas sustituyendo a los acostumbrados debates que tal como se plantean no contribuyen más que a alejar posturas" (Comentario blog de metodología: estudiante presencial)

"… la práctica individual donde hemos buscado información sobre un tema en distintos formatos (películas, periódicos, archivos de audio, Webquest, artículos…) me ha parecido la más interesante. Es realmente útil y espero que todos hayamos sabido sacar partido para profundizar en el desarrollo del temario porque es muy productiva al compartir los comentarios y las fichas en el blog, el campus virtual, en el trabajo en grupo…" (Blog de contenidos: estudiante semipresencial)

"Hola! Debo confesar que aunque me considero una gran admiradora de la radio nunca la había considerado como un recurso pedagógico con el que poder trabajar en el aula, en mi caso no porque subestimara su poder sino porque desconocía la existencia de páginas que facilitaran este tipo de información. Creo que estos archivos son una buena herramienta para la reflexión y ofrecen una información mucho más cercana y actualizada que la

que se puede encontrar en otros documentos. (Blog de metodología: estudiante virtual)

"Acabo de recibir la nota de la 1ª práctica y me parece excelente la metodología pues aparte de otorgarnos una calificación, nos ofrece sugerencias de mejora, nos comenta lo que está mal, como podemos plantear futuros trabajos, nos anima a buscar otras alternativas... esto debería hacerse en todas las asignaturas ya que nos ayuda a superar las dificultades…" (Blog de metodología: Comentario de estudiante no presencial)

"Hola. Tal y como comenté en clase, me pareció muy interesante la dinámica que se genera en el aula durante la sesión teórica del martes cuando, de forma fortuita, falló el aparataje tecnológico... Este hecho obligó a Emilio a cambiar de estilo docente, sirviéndose del encerado y de una exposición más improvisada ya que creó una especie de "dinámica conversacional" que -al menos a mí, personalmente- me mantuvo mucho más implicado. La falta de guión provocó una mayor atención por parte de Emilio respecto a los mensajes de retroalimentación del grupo -tanto implícitos como explícitos-, lo que le permitió reorientar los contenidos sobre la marcha y mantener el nivel de atención y comprensión alto. Esto me hace proponer más alternancia en el desarrollo de las sesiones expositivas" (Blog de metodología: alumno presencial).

La exposición de la responsable de la Asociación Norte Joven me ha parecido muy útil e interesante, porque se han visualizado alternativas para apoyar determinados colectivos excluidos del sistema educativo para que se reincorporen a él o para que tengan la oportunidad de obtener una titulación de formación profesional con la que poder trabajar. Por otro lado, decir también que a pesar de que la labor de la Caixa es encomiable, no podemos olvidar que las fundaciones son creadas para desgravar impuestos, y que las empresas con un número mínimo x de trabajadores están obligadas por ley a que al menos un 2% de su plantilla sean personas con algún tipo de discapacidad (al menos las públicas, las privadas no estoy segura si están también obligadas o es que sólo reciben incentivos económicos por ello). (Blog de metodología: estudiante presencial)

"…al igual que muchos de mis compañer@s, pienso que método que se está siguiendo en clase es mucho más dinámico y participativo, hace que todos nos impliquemos de una manera más interactiva, y los conceptos quedan más claros. Espero que esto siga así… (Blog de metodología: estudiante presencial)

"La metodología de trabajo presencial y virtual es muy innovadora y creo que una vez que controlemos las distintas herramientas que se han puesto a nuestra disposición nos va a facilitar mucho el desarrollo de las tareas y nos proporcionará un contexto de trabajo más dinámico e interactivo" (Blog de metodología: estudiante no presencial)

"Ha estado genial vuestra presentación del tema. La dinámica de grupos ha tenido un gran nivel de participación… La videoconferencia ha sido una gran idea. Creo que se deberían incluir en todas las asignaturas actividades de este tipo aunque para ello se necesitará adaptar la facultad y los docentes…! (Blog de metodología: estudiante presencial)

"La experiencia que hemos tenido con estas dinámicas de grupo a lo largo del curso ha sido muy enriquecedora. A medida que las hemos ido prácticamente las hemos incorporado "sin miedo" a la hora de exponer los diferentes temas, pero tampoco podemos olvidarnos que han sido una innovación este curso y no

es algo general. Yo personalmente era la primera vez que las hacía en un aula (Blog de contenidos: estudiante presencial)
"La exposición del vídeo "A golpe de tacón" ha sido un acierto, pone de manifiesto aspectos sociales y organizacionales que nos llevaron a debatir la situación de la mujer a lo largo de la historia" (Blog de contenidos: estudiante presencial)
"La pizarra digital fue muy interesante, me parecería muy útil que enseñaran a los alumnos a utilizarla, ya que es un recurso del que apenas se le saca partido por los profesores a pesar de que está instalada en muchas aulas…" (Blog de contenidos: estudiante presencial)
"En mi caso nunca había utilizado la Wiki y no sabía lo que era. Después de la información aportada en las prácticas y el vídeo he comprendido su uso y ahora me parece una herramienta muy interesante porque permite trabajar en equipo, actualizar la información constantemente y recuperar cualquier estado anterior a través del historial. El usar una wiki para el contrato didáctico me parece muy buena idea ya que podemos visualizar cual es nuestra situación con relación a nuestros compañeros y adaptarnos a las exigencias de la asignatura lo que nos obliga a autoregularnos (Blog de contenidos: estudiante semipresencial).

Comentarios de cierre y proyección de futuro

A lo largo de este artículo se han mostrado distintos aspectos de la Universidad tanto desde una perspectiva histórica como del complejo escenario en que tendrá que desarrollar su actividad en los próximos años. También se han presentado los pilares en que se van a sustentar sus estrategias apuntando caminos que tendrán que transitarse con distintos ritmos, con una reflexión continuada y renovando acuerdos al destacarse que en espacios dinámicos y con alta incertidumbre resulta imposible encontrar unas estructuras organizativas y unos sistemas generalizables por lo que las misiones y las visiones deberán ser diferenciales en función de los diagnósticos de partida.
La estrategia AdFuturum de la Universidad de Oviedo es interesante pero puede mejorarse si va acompañada de una gestión de la universidad y de sus facultades que sea más integradora en los clústeres y más interdisciplinar en las formas de hacer.
La progresiva implementación de los nuevos planes de estudio puede ser un buen momento para aprovechar las sinergias de la comunidad universitaria si se potencian modelos ecosistémicos de formación que vayan más allá de los rígidos estándares establecidos por los rankings internacionales en docencia e investigación. La interdisciplinariedad es viable si se generan las condiciones y se persevera en ello como lo demuestra el modelo ecosistémico que se trabaja en compañías como Innobridge y que hemos visto reflejado también en la Escuela Politécnica Federal y en su Facultad de Humanidades (Lausanne-Suiza) , por citar ejemplos que conocemos. Como es lógico la mayor o menor orientación hacia el mercado o la colaboración dependerá de las políticas nacionales, autonómicas y universitarias pero también de las personas que integren los ecosistemas que se generen (Álvarez Arregui, 2010).
Estamos convencidos de que podemos mejorar si revisamos, actualizamos e implementamos los nuevos diseños curriculares desarrollando modelos ecosistémicos orientados con una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural. En el I Congreso Internacional Nuevas Bases para el Diseño de los Nuevos Planes de Estudio en el EESS y su incidencia en el sistema

educativo ya apuntamos la necesidad de dedicar mayor atención a la capacitación de alumnos, docentes e investigadores transdisciplinares, ecoformadores, creativos, innovadores, sensibles a la naturaleza y a las diferencias sociales. Para ello deberían desplegarse distintas fases asociadas a (Álvarez Arregui, 2008):

- *Toma de conciencia y sensibilización, desbloqueo de las potencialidades creativas, emprendedoras y de nuevos valores. No resulta fácil conseguir un cambio de actitudes, de creencias y de visión sobre los perfiles profesionales que se demandan.*
- *Construcción de un modelo ecoformador que partiendo de la ecología de saberes conjugue los principios psicopedagógicos, curriculares e investigadores que se vienen mostrando como más sólidos.*
- *Capacitación para poner en práctica dicho modelo.*
- *Formación en estrategias creativas y motivantes, en la utilización de escenarios y redes, en el desarrollo de entornos virtuales, en la implementación coherente de las tics en sus múltiples formas, en incorporar el valor añadido derivado del aprendizaje de los errores que se cometan y desde la consideración de las situaciones de la vida.*
- *Trabajar colaborativamente en equipos multi, inter y transdisciplinares con proyectos de solución de problemas, de entornos virtuales, de representaciones o de escenarios en los que se pone en acción el aprendizaje…*

A partir de ahí empezamos a explorar en el curso 2009-2010 algunas de sus posibilidades y actualmente estamos trabajando en un proyecto que hemos presentado a la universidad que tiene por objeto *implementar y evaluar un ecosistema de formación blended-learning que están experimentando los estudiantes y los profesores en las asignaturas de Didáctica, Organización Escolar, Formación y Actualización de la Función Pedagógica y Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Espacial de la Facultad de Formación del Profesorado y de Educación de la Universidad de Oviedo en 2010/2011*

El modelo que estamos construyendo lo basamos sobre los recursos gratuitos disponibles (plataforma Moddle, Dropbox, Xing, etc.) de manera que facilite la interdisciplinariedad, la colaboración, la autorregulación del aprendizaje y la accesibilidad, especialmente, al alumnado con necesidades educativas específicas y está abierto a la participación de compañeros y compañeras de otras universidades. La información que se vaya generando nos permitirá disponer de criterios fundamentados para incorporar, modificar o rechazar elementos en los diseños de las plataformas de aprendizaje así como en las asignaturas de Grado y en los módulos de los másteres en base al grado de satisfacción de los usuarios y las competencias que se vayan adquiriendo. Además, esperamos que nos permita determinar los perfiles básicos de los elementos físicos y humanos necesarios para la implementación y generalización futura del modelo mejorado.

Su esquema básico es el siguiente:

FASE I: Diagnóstico de la situación de partida

- Análisis de los elementos físicos
- Análisis de los elementos humanos

FASE II: Diseño y planificación

- Diseño de la estructura modular: de información, de comunicación, de tutorías, de investigación…
- Planificación del diseño de Intervención educativa
- Implementación de la plataforma
- Evaluación

FASE III: Investigación

- Del diseño del contexto (Investigación diagnóstica)
- De los procesos (Investigación acción)
- De los resultados (Investigación empírica de contraste)

FASE IV: Conclusiones y Difusión

Al final una Sociedad de la Información globalizada que aspire a convertirse en una Sociedad del Conocimiento más equitativa tendrá que explorar la potencialidad de los ecosistemas de formación como uno de sus apoyos fundamentales. La excelencia tendremos que construirla entre todos y para todos a través de vínculos interactivos con el entorno natural y social, personal y transpersonal.

Queremos cerrar esta comunicación con el último comentario publicado por un estudiante en el blog de metodología porque que ejemplifica muchas de las cosas que hemos querido transmitir.

"Empecé el curso con escepticismo con la metodología de trabajo plateada por el profesor y con la utilización de las herramientas virtuales y la verdad es que lo acabo totalmente convencido de su gran potencial. La marcha de esta asignatura me ha demostrado que, con una adecuada planificación y actitud pedagógica las innovaciones propuestas pueden vertebrar un aprendizaje profundo que –lejos del mecanismo e impersonalidad que les atribuía-, surge precisamente de la participación y la implicación del estudiante en la construcción activa de su conocimiento sobre la materia. Al final, las herramientas virtuales fueron precisamente eso herramientas (no fines). En los blogs he podido acceder a contenidos de todo tipo y discutir sobre ellos con mis compañeras y compañeros; he utilizado el Campus para consultar y compartir materiales teóricos y prácticos, así como para evaluar y ser evaluado; he recurrido al glosario virtual que hemos construido, incluso para consultar definiciones y conceptos para aplicar en trabajos de otras asignaturas; he realizado entrevistas en profundidad a profesionales de la educación, he participado en debates colectivos, he conocido y aplicado dinámicas de grupo, he asistido a seminarios desarrollados por especialistas y por compañeros y compañeras, he visto y analizado videos, documentos informáticos, artículos de investigación, programas de radio, he asistido a videoconferencias... y todo de una manera globalizada … Además, la metodología de trabajos grupales nos ha permitido profundizar en cada tema de una forma participativa aprendiendo de nuestras compañeras y compañeros. Me gustaría destacar los esfuerzos de auto/evaluación mostrados por Emilio ya que además de suministrarnos cuestionarios para evaluar la asignatura y nuestros estilos de aprendizaje, hemos estado enviando feedback constante a través del blog de metodología –un feedback sorpresivamente (por no ser habitual este hecho) efectivo nos permitió reorientar la metodología de trabajo en el aula y en las prácticas más de una vez-…, hemos tenido sesiones de evaluación de la asignatura donde hemos podido proponer al docente mejoras futuras, y todos los trabajos han recibido comentarios y orientaciones individualizadas a través del Campus Virtual. En definitiva, ha sido una asignatura que me ha exigido un gran

esfuerzo e implicación pero que me deja una grata experiencia. Gracias por ello a Emilio, a mis compañeros y compañeras, a los becarios... y a todos los profesionales que han participado" (Blog de metodología: Comentario de estudiante presencial).

Referencias

Álvarez Arregui, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar. Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos.* Oviedo: Universidad de Oviedo.

Álvarez Arregui, E. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde una perspectiva de cambio. Lecturas sobre el continente y el contenido de la docencia. *I Congreso Internacional Nuevas Bases para el Diseño de los Planes de Estudio en el EEES y su Incidencia en el Sistema Educativo: Ecoformación, Transdisciplinariedad e Interculturalidad*. Madrid: UNED.

Álvarez Arregui, E. (2010): La Universidad desde una perspectiva de cambio: En busca de la excelencia. *En I Congresso Ibero-Brasileiro* nos días 29 y 30 de abril en Elvas e 1 e 2 de Maio de 2010 en Mérida e Cáceres

Álvarez Arregui, E. y Martínez-Cué, M. (2009). Una de piratas en una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona. CISPRAXIS. 394, octubre (25-30)

Álvarez Arregui, E.; Fernández Muñiz, B.; y Suárez Álvarez, L. (2006): La docencia, el curriculum y los apoyos en la enseñanza superior en momentos de transición: la perspectiva del alumnado, en *IX CIOIE*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Area Moreira, M. (2000). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la Educación Superior? *III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación: Redes, Multimedia y Diseños virtuales.* (pp. 128-135). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Assman, H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad de aprendiente.* Madrid: Narcea

Bell, D. (1991): *El advenimiento de la sociedad post-industrial.* Madrid: Morata.

Böhme, G. y Stehr, N. (Eds.) (1986): *The Knowledge society. The growing impact o scientific knowledge on social relacions.* Dordrecht. Teide Publishing.

Börjeson, L. (1995): *Motivar-nos els uns als altres.* Barcelona: Cúmulus.

Bricall, J. M. (2000): *Universidad 2mil.* Madrid: CRUE.

Bueno Campos, E. (2007): La tercera misión de la universidad. El reto de la transferencia del conocimiento. *Revista madri+d,* 41, marzo-abril.

Castells, M. (1999). *La era de la información. Fin de milenio.* Vol. 3. Madrid: Alianza.

Dosi, G., Freeman, C., Richard, N., Silverberg, G. and Soete, L. (Eds.) (1990). *Technical Change and Economic Theory.* Londres: Pinter.

Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society.* New York: Harper & Row.

Escandell, Mª O. y Rodríguez, A. (2005). Convergencia Europea y profesorado. Hacia un nuevo perfil para el aprendizaje flexible. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, Vol. 8 (5).

Escudero, J. M. (ed.) (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Madrid: Síntesis.
Etzkowitz, H.; Leydesdorff, L. (1997): *University and the Global Knowledge Economy. A triple Helix of University – Industry – Government Relations.* London: Pinter Publishers.
Eurydice (2008). *Higer education governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff.*
Fullan, M. (1991). *The Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press.
Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid: Morata.
Glover, D.C.; Gleeson, D.; Gough, G. y Johnson, M. (1998): The meaning of management: the development needs of middle managers in secondary schools, en *Educational Management and administration* 26 (3) 279-292
Martín, C. J. (2000): La misión de la universidad en el s.XXI: ¿Torre de marfil, parque de diversión, oficina comercial o pensar lo impensable? *Estudios del hombre,* 12, 43-59
Martínez-Cué, M. y Álvarez Arregui, E. (2007). Una biblioteca rural itinerante. *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona. CISPRAXIS. Nº 364, enero (30-34)
Maturana, H. (2004): *La objetividad. Un argumento para obligar.* Chile: Sáez.
Morín, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.
OCDE (1999): *University research in transition.* París: OCDE.
Olsen, J. P. (2005). *The institucional dynamics of the (European) University.* ARENA, Working Paper nº 5, marzo 2005. Disponible en http://www.arena.uio.no
Peters, T. J. y Waterman, R. H. (1994): *En busca de la excelencia. Lecciones de las* empresas mejor gestionadas en EEUU. Barcelona: Ediciones Folio.
Rodríguez, A. y Escandell, Mª O. (2008). Un Espacio Europeo de Educación Superior para todos: Los retos presentes de la universidad europea. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, núm. 1, Vol. 2, pp. 237-244.
Sábato, J. (1975): El pensamiento latinoamericano en la problemática Ciencia-tecnología-*desarrollo, dependencia.* Buenos Aires: Paidos.
Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization.* N. Y. Dobuleday. (Trad. esp. 1992, *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta del aprendizaje.* Barcelona: Granica).
Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea
Zonta, C. (2000): La historia de las universidades europeas: generalidad y antecedentes, en *Legado y patrimonio de las universidades europeas.* México: CENEVAL.
Nota: Agradecemos al Director General de la compañía Innobridge SA, Dr. Xavier Arreguit, las informaciones, documentación y comentarios que nos ha proporcionado sobre la gestión y funcionamiento de los Centros de Innovación de Excelencia Internacional en la estancia que hemos realizado en Lausanne-Suiza.

Los nuevos grados de magisterio y la educación vial

José Luis Antoñanzas, Carlos Salavera
Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
jlantona@unizar.es
salavera@unizar.es

Resumen

En todo tipo de puente festivo o periodo vacacional, los medios de comunicación informan de las luctuosas estadísticas sobre los muertos en carretera. Sin embargo, los últimos datos ofrecidos por la DGT informan de un descenso continuado de victimas mortales desde el año 2004. Año en el que entra en vigor el llamado permiso por puntos. Aunque dichos datos incitan al optimismo, y mas si tenemos en cuenta el descenso de victimas menores de 14 años y de jóvenes entre 15 y 25 años, no podemos dejar de pensar de que siguen siendo cifras alarmantes en una sociedad que día a día mejora en cuestiones tecnológicas. No se debe de perder una vida humana por una imprudencia o una actitud temeraria. En este contexto, la educación vial es la mejor arma para invertir esta tendencia. Desde el ámbito universitario debemos de ofrecer una formación continuada a nuestros alumnos que identifique los valores de seguridad y respeto para trasladarlos a nuestra sociedad. Conducir de forma segura y correcta debería ser un valor en sí mismo para esta sociedad. La aceptación de la Educación Vial en los centros educativos ha sido una aspiración desde el antiguo Código de Circulación de 1934. Asi la propia Ley de Seguridad Vial recoge en su artículo cuarto la obligación de las autoridades educativas a fomentar en los niños la idea de la convivencia en las vías públicas. En este mismo sentido El Plan Nacional de Seguridad Vial y en materia de educación vial los objetivos más importantes son realizar acciones que favorezcan la adecuada implantación de la Educación Vial en las distintas etapas del ciclo educativo, el diseño y edición de materiales didácticos específicos para ellos.

Hoy en día la sociedad está más concienciada de la importancia de la educación vial. y esta empieza a llegar a ámbitos en los que nunca antes había estado presente, por ejemplo a la Universidades. Ya se están empezando a impartir cursos de seguridad vial con los que los universitarios, además de formarse en esta materia, obtienen créditos de libre elección

En las facultades de educación en particular se debe de fomentar la participación de los alumnos en programas de información y de conocimiento en seguridad vial, desde todos los ámbitos. Los futuros docentes deben de tener no solo conciencia del problema que es la conducción de vehículos y el comportamiento del sujeto como viandante , sino también una formación adecuada que les permita afrontar con rigor uno de los problemas más importantes que tenemos los seres humanos.

Palabras clave seguridad vial, educación vial, accidentes, conducción de vehículos, peatones.

Seguridad vial y eduación

La seguridad vial está presente en nuestra sociedad desde que existen los medios de transporte. Ya Isabel II ordenó redactar unas normas para circular por el Madrid de la época, debido al número de accidentes que se estaban ocasionando. (Montoro 2000)

Hoy la seguridad vial necesita de una mayor presencia en nuestras vidas. El incremento de vehículos, las mayores prestaciones de los mismos, sobretodo en velocidad y el mayor número de personas con riesgo de sufrir un accidente, ocasionan un aumento en el número de siniestros, haciendo necesaria una intervención a nivel educativo y a nivel preventivo.

Las facultades de educación como parte importante en la fomación de futuros docentes y por ende de instructores de alumnos que son o serán conductores, debe de tener como uno de sus objetivos la concienciación de sus alumnos en materia de seguridad vial. Hoy en España existe el llamado *permiso por puntos*, que es una forma de reeducar a sus ciudadanos en un ámbito tan complicado como es el tráfico de vehiculos. En este sentido hay que destacar que los resultados afortunadamente son esperanzadores.

Según datos de la DGT en el año 2009 se han producido 1.690 accidentes mortales en los que han fallecido 1.897 personas, lo que supone que ha habido 283 muertos menos que en el año anterior y representa un descenso del 13% respecto de 2008. Por sexto año consecutivo ha descendido la accidentalidad en carretera. Los fallecidos en el 2009 respecto al 2003, suponen un descenso acumulado del 50,5 % al registrarse 2.096 muertos menos. Hemos pasado de tener 11 muertos diarios en nuestras carreteras en el 2003 a tener 5,2 fallecidos diarios en 2009, es decir, 6 muertos menos cada día por los 365 días del año . Estas cifras suponen un antes y un después en las estadísticas de accidentabilidad de nuestro país. Pero el problema de los accidentes sigue siendo muy importante.

Factores de naturaleza física, técnica, metereológica, deficiencia de la calidad de la red viaria, aspectos comportamentales, cognitivos y de formación cívica/vial son algunas de las posibles causas de accidentes que se registran en la actualidad.

Ante esta situación los países han ido diseñando estrategias de tipo preventivo y de investigación donde se intenta detectar que tipo de variables pueden incidir en el grado de accidentalidad. De esta manera se intenta disminuir el gran coste material que se deriva de este hecho.

En el libro blanco (2001) sobre política de transportes de la Unión Europea, se marca como objetivo reducir a la mitad el número de muertes en el 2010. Para lograrlo la Unión Europea plantea un programa de actuaciones, en dicho programa se establecen una serie de objetivos que hacen alusión a vehículos, tasa de alcoholemia, permisos de conducción y puntos negros en las redes viarias. Como uno de sus principales objetivos en el programa destaca la inducción a los usuarios a mejorar su comportamiento a través de una mayor observancia de la normativa vigente, de la formación inicial y continua de los conductores particulares y profesionales, y de renovados esfuerzos por la lucha contra las prácticas peligrosas.

Para la Unión Europea las causas de siniestros en los diferentes países son las mismas, velocidad, alcohol, no usar el cinturón de seguridad y no respetar las normas son comportamientos que se encuentran presentes en la mayoría de los siniestros que se producen en los estados miembros.

A pesar del descenso gradual del número de víctimas mortales que viene registrándose en España, los factores de riesgo y las causas de accidentes no han variado mucho

En el plan estratégico de seguridad vial de la DGT de tráfico 2005-2008, siguiendo las directrices del libro Blanco de la Unión Europea se han centrado los esfuerzos en lo elementos básicos de la seguridad vial, alcohol y conducción, el uso del cinturón y el casco, la velocidad y los reincidentes.

La prevención en materia de accidentes de tráfico debe entenderse desde el estudio multifactorial de las causas, carretera, vehículo e individuo; la conjunción de todos estos factores es lo que provoca elevadas cifras de muertos.
.
La mayor conciencia social del problema, ha ido impregnando las actitudes y los comportamientos de los ciudadanos al circular. Es lo que denominamos el factor humano de la seguridad al volante, que está presente en el 90% de los accidentes (Montoro 1995).

La prevención de los accidentes de tráfico se dirige a evitar la producción de los mismos y las medidas más importantes se orientan hacia la mejora de la formación de los conductores

Los conductores españoles nos autovaloramos excesivamente bien, estamos muy orgullosos de nuestras destrezas y habilidades en el tráfico urbano y, además, nos sentimos buenos cumplidores de las normas de tráfico. Sin embargo pensamos que "los demás" no son así. Esto genera un exceso de confianza y se delega la responsabilidad a "los demás".

Sin embargo, se reconoce que es el comportamiento de los conductores el principal problema a la hora de hablar de seguridad en la conducción. También, son importantes las condiciones del tráfico en las carreteras, pero por la saturación de las mismas, lo que supone un cambio en las actitudes al conducir. En un tipo de conducción segura interviene la experiencia del conductor y la personalidad o carácter del mismo. Hay una creciente presión del entorno vial sobre los conductores, que puede llevar a situaciones en las que un carácter inmaduro o una personalidad agresiva reaccione con actitudes y comportamientos peligrosos. (Montoro 2000).

Por todo ello se hace necesaria una intervención en el marco educativo, consiguiendo aunar esfuerzos de todos aquellos profesionales que trabajan en seguridad vial a través de un programa de formación que sirva como base para las futuras generaciones de profesores.

Objetivos

Dentro de los programas de formación para docentes se incluyen una serie de objetivos básicos, que se deben de tener presentes a lo largo de su formación. Estos objetivos se enmarcan en un programa de formación básica vial, el cual se puede impartir en la asignatura de Picologia de la Educación como parte importante en el aprendizaje de los alumnos. Dicho programa contiene una serie de objetivos que enumeramos y describimos a continuación.

1 Concienciar a los alumnos que la Seguridad Vial es importante para la seguridad y para todos

2 Definir la Seguridad Vial dentro del marco escolar y educativo.

3 Conocer los factores de riesgo relacionados con el factor humano en relación con la accidentabilidad.

4.Conocer las actitudes de los individuos que se asocian con los comportamientos de los conductores y de los peatones.

5 Conocer todos los factores que se asocian con la accidentabilidad.

6 Conocer los aprendizajes de los sujetos en la conducción de vehículos y el uso de estrategias de aprendizaje.

Educación vial en las aulas.

Yo respeto, yo conduzco.

Programa dirigido a profesores de enseñanza, educadores sociales y personas relacionadas con la educación.

Los jóvenes, por su edad, y en consecuencia por inexperiencia, y por la falta a menudo de límites en sus conductas de riesgo, suponen un colectivo altamente preocupante cuando toman los mandos de un vehículo.

La escuela como parte básica y fundamental de los aprendizajes del alumno, supone un pilar imprescindible en la conformación y adaptación de las conductas del individuo a su entorno social.

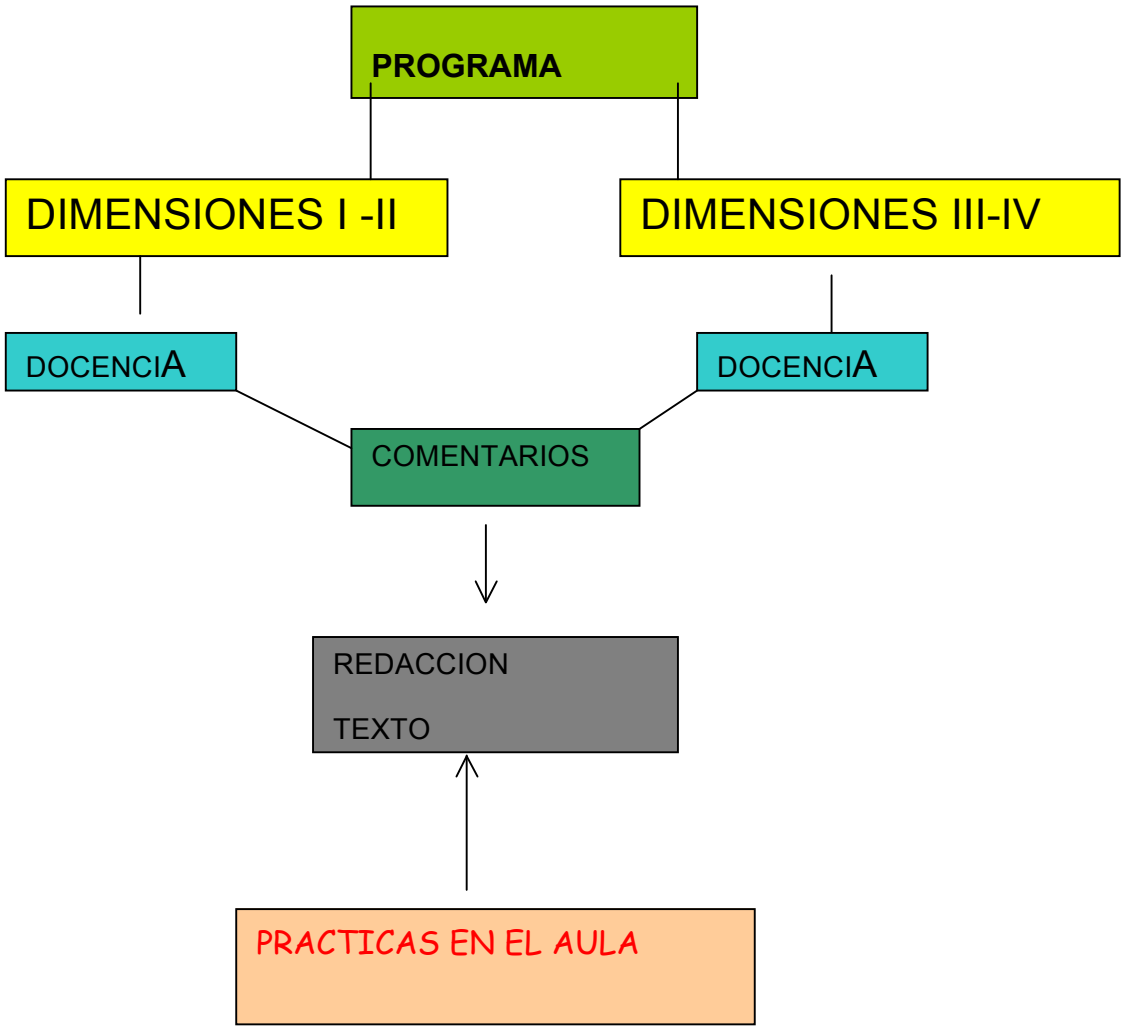
En este sentido y con un propósito previsor es necesario concienciar a los alumnos, que están en los distintos niveles de enseñanza, de la importancia de respetar las normas del código de la circulación y a su vez de fomentar la seguridad vial.

Por todo ello se ha creado este programa que intenta desarrollar de forma continuada una serie de cuestiones relativas a la seguridad vial, pero que a su vez adopta un enfoque sistémico, abordando todos los temas de forma global. Este programa esta dirigido a los profesores pero pensando siempre en el alumno como objetivo del mismo.

Consta de cuatro dimensiones, caracterizadas por unos objetivos concretos y unas actuaciones determinadas. Dichas dimensiones intentan desarrollar temas que afectan directamente a la seguridad de los jóvenes, tanto en carretera como en ciudad. Informando de todo aquello que se relaciona con la

seguridad vial y dando respuesta a las situaciones y déficits que se producen en el mundo de la circulación.

Esquema



Bibliografía básica

A. BEST, adolescentes de conducción como el teatro público: Estadísticas , el riesgo y la construcción social de la juventud como un problema público , *J Estudios sobre la Juventud* (2008) , pp 651-669

BLASCO, R. D. (1988a). Bases teóricas para un modelo del comportamiento del conductor basado en la homeostasis del procesamiento de la información.(Theoretical bases for a cognitive homeostatic model of driver behavior). Comunicación al I Congreso Iberoamericano y III Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Madrid.

BUENO A. , M. GARCÍA , J.J. , LARDELLI P. , LUNA J. Y R. GÁLVEZ , Efecto de EDAD la , El y sexo la Experiencia de los Conductores de 18 a 24 años Sobre el Riesgo de provocar Colisiones Entre Turismos , *Gaceta Sanitaria* (2004) , pp 166-176

CAPARROS, A. (1985). Aspectos históricos de la psicología aplicada a la conducción. (Historical aspects of Driving behavior and Applied Psychology). En DGT (Ed.) I Reunión Internacional de Psicología de Tráfico y Seguridad Vial. Madrid.

CARBONELL, E., GONZALEZ, M. J. & MONTORO, L. (1990). Factores psicológicos de riesgo en la conducción de ciclomotores y motocicletas. (Psychological factors of risk in motorcycles driving). II Congreso Nacional del Colegio Oficial de Psicólogos. Area 8: Psicología y Seguridad Vial. Valencia.

EGEA, A. & GARCIA SEVILLA, J. (**1990).** Aproximación a la Teoría Homeostáticadel Riesgo en la conducción: Presupuestos básicos y críticas. (Approach to Homeostatic Risk Theory in driving behavior: Basic principles and critics.) II Congreso Nacional del Colegio Oficial de Psicólogos. Area 8: Psicología y Seguridad Vial. Valencia.

MARTINEZ, J. A. MESTRE, V. & DEL BARRIO V. (1990a). Factores de alto riesgo de accidentabilidad en jóvenes conductores. (High accidentability Risk Factors in young drivers). II Congreso Nacional del Colegio Oficial de Psicólogos. Area 8: Psicología y Seguridad Vial. Valencia

M. NADAL , silenciosa Epidemia , *Tráfico y Seguridad Vial* **183** (2007) , pp 26-27.

MONTORO, L. et al. (1990). Pasado presente y futuro de la Psicología y la Seguridad Vial en España. (Past present and future of Psychology and Road Safety in Spain). Ponencia en II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Valencia.

MONTORO, L., ALONSO, F., ESTEBAN, C. Y TOLEDO, F. (2000). *Manual de seguridad vial: el factor humano*.

Barcelona: Ariel Intras

RODRÍGUEZ J. , E.L. GÓMEZ , MARTÍN C. Y AMORES MA , Accidentes Tráfico de . Actuación de Servicios los y la Investigación de medicina legal - Sanitarios , *Puesta al Día en Urgencias , Emergencias Catastrofes y* **8** (2008) , pp 14-20.

De la OCDE. Los conductores

SANCHEZ PARDO, J. M. (1990b). Género, sexo y conducción. Motivación en la conducción y Modelos de Riesgo. (Gender, sex and driving. Driving motivation and Risk Models). II Congreso Nacional del Colegio Oficial de Psicólogos. Area 8: Psicología y Seguridad Vial. Valencia

SETHI D, F RACIOPPI , HITIS F. de la Juventud y la seguridad vial en Europa . OMS de 2007. [Consultado 29/12/2008]

SOLER, J. (1984). El factor humano en la conducción de vehículos automóviles: Un estudio bibliometrico en el Social Sciences Citation Index (1966-1982). (Human Factors in driving automobiles: A Bibliometrical Study in

the Social Sciences Citation Index (1966-1982).. Tesis Doctoral. Valencia. Mimeo.
T.F. LEWIS , D.L. THOMBS Y OLDS S. (2005) Perfiles de controlador de los adolescentes con el alcohol y la marihuana con discapacidad , *Adicto a Res la Teoría de* 13, pp 145-154

TORTOSA F., MAYOR, L., MONTORO, L. & CARBONELL, E. (1990). Motivación en la conducción y Modelos de Riesgo. (Motivation in driving and Risk Models) II Congreso Nacional del Colegio Oficial de Psicólogos. Area 8: Psicología y Seguridad Vial. Valencia**.**
WICKENS, C.D., HOLLANDS, J.G. (2000) Engineering Psychology and Human

Performance. London:Prentice Hall.

WICKENS, C.D., GORDON, S.E., LIU, Y. (1998). An Introduction to Human Factors Engineering. New York:Addison-Wesley

La formación del profesorado de niveles obligatorios en competencias básicas

Jesús Domingo Segovia
jdomingo@ugr.es
Beatriz Barrero Fernández
beabarrero@ugr.es
Universidad de Granada

1. Introducción

Tras el Consejo Europeo de Lisboa (2000), donde aparece por primera vez el concepto competencias básicas (CCBB) han acontecido nuevos proyectos apoyando la puesta en práctica de estos saberes esenciales (DeSeCo de la OCDE y Eurydice, 2002) forzando a que las futuras y recientes ordenanzas educativas contemplasen e incluyeran las, por entonces, nuevas competencias básicas para la ciudadanía.

Desde entonces los centros se han visto acelerados hacia un campo en lo cotidiano tan inexplorado y desconocido como necesario y obvio. La idea es ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje para todos, sin exclusión y garantizar un mínimo de competencias en la ciudadanía para ser, actuar y vivir dignamente y con posibilidades de integración, participación para alcanzar un nivel éxito (Eraut, 1998; Roegiers, 2000; Rey et. al. 2003; Weiner, 2004; Rychen y Salganik, 2004).

Apostar e incluir las competencias básicas en los curriculum escolares supone una importante trasformación del contexto educativo, donde se hace necesario diferenciar el currículum básico "imprescindible" del "deseable". Apostando por una metodología focalizada en el aprendizaje y el reconocimiento de la utilidad del desempeño de tareas globalizadoras interdisciplinares en clase. La clave no está en la programación por competencias, sino en trabajarlas y buscar en las "buenas prácticas" docentes, referentes y situaciones que sirvan para aproximarse al desarrollo de estas (Domingo y Fernández, 2009).

A partir del siguiente trabajo, pretendemos establecer un marco que se apoye en los principales pilares de la formación docente, necesaria para la puesta en práctica y el buen hacer a partir de la inmersión de las competencias básicas en los contextos educativos.

2. Implicaciones curriculares al incluir las competencias básicas

La situación actual en los colegios, muchas veces vislumbrada por los problemas diarios, merma las buenas actuaciones docentes que sin ser conscientes de su profundidad caminan hacia orientaciones acertadas. Tras el revuelo causado, después de la inclusión de estos saberes, se hace necesaria una deconstrucción de los curriculum debiendo adaptarse a las nuevas circunstancias educativas del momento.

Introducir las competencias básicas en los programas formativos (curriculum) apoya la idea de que todos y cada uno de los alumnos que pasen por el sistema educativo español adquieran un mínimo de saberes, considerados indispensables, para vivir en sociedad como ciudadanos integrados con capacidad y deseo para seguir aprendiendo por ellos mismos.

No basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimiento a la que podrá recurrir después de manera ilimitada. Sobre

todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda su vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber, y de adaptarse a un mundo en permanente cambio Delors (1996).Estos saberes clave han pasado a formar parte de las enseñanzas mínimas, debiendo estar en relación con los contenidos y objetivos de área para cada nivel educativo.

Si no detenemos a contemplar cuales son las principales finalidades al incluir las competencias básicas en los curriculum escolares debemos de concretarlas en las siguientes: en primer lugar, facilita la incorporación de determinados aprendizajes a las diversas materias curriculares; en segundo término, permite que los estudiantes pongan en funcionamiento sus aprendizajes para afrontar con éxito los conflictos de la vida cotidiana. Y por último, permiten conocer cuáles son los contenidos y criterios de evaluación indispensables en el proceso de enseñanza aprendizaje (Proyecto Atlántida, 2008).

Ante esta serie de finalidades se hace necesario un establecimiento de retos a los que debe de enfrentarse el colectivo docente y el centro en sí. Por una parte *obliga a que el profesorado trabaje en equipo; Que se redefina el concepto de curriculum; Que se reorganicen los tiempos y los espacios; Que se desarrolle un compromiso educativo en el centro, que incluya a la familia y al entorno, facilitando la integración del curriculum formal, informal y no formal; Que proporcione nuevas visiones de planificación; Que permita la organización flexible; Que apoye la puesta en práctica de nuevas metodologías de enseñanza; Que favorezcan la educación integral en su dimensión más afectiva* (Braslavski, 2001, 10-13).

En definitiva apostar por las competencias básicas, ha favorecido que los curriculum se doten de una sólida base de conocimientos instrumentales, exigiendo de los mismos una cierta versatilidad y utilidad, como herramientas claves para poder aprender a lo largo de la vida. No supone bajar los niveles de exigencia, recortar el curriculum o minimizar las obligaciones del profesorado, sino que, trata de garantizar a todos y cada uno de los estudiantes unas nociones básicas con los que hacer frente y minimizar los procesos de fracaso escolar y riesgo de vulnerabilidad educativa y social (Bolívar, 2008).

A modo de botón de muestra Moya y Luengo, (2009, 63) recogen una serie de consecuencias, clasificadas en “consecuencias curriculares” y “consecuencias organizativas”, tras la inclusión de las CCBB en los curriculum escolares:

1. *Consecuencias en el curriculum:*

- Comprendiendo mejor el currículum y sabiendo seleccionar en función de su grado de importancia de cara a la consecución de las competencias básicas. Llegando a una propuesta más comprensiva y realista de pocos pero muy bien cimentados contenidos y desde una opción clara por la comprensión y el aprendizaje profundo.
- Modificando las tareas vigentes hasta el momento.
- Forjándose una mejor integración en el curriculum, formal, no formal e informal.

2. *Consecuencias organizativas:*

- Mayor flexibilidad en los agrupamientos, facilitando el desarrollo de proyectos e itinerarios personalizados.
- Mayor apertura del centro al entorno y especialmente a la colaboración con las familiar y organizaciones locales.

- Eje escuela, familia comunidad en torno a “proyectos conjuntos de comunidad de aprendizaje”.
- Una eficaz utilización de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje.

Por último, y de manera precisa, se recogen algunas aportaciones del Seminario Atlántida de Granada, donde se proponen las siguientes fases para llegar a la deconstrucción del currículum (Toral et. al., 2009):

a) Conocer, identificar y adaptar los aprendizajes básicos imprescindibles de los deseables (Coll, 2006). Elaborar un mapa sobre cómo se puede contribuir desde las distintas áreas al desarrollo de dichos aprendizajes teniendo en cuenta los deseados por cada disciplina.

b) Analizar y decidir por ciclos los elementos, dimensiones, procesos mentales y niveles de logro de las competencias básicas que se sumarán al mapa de aprendizajes básicos imprescindibles.

c) Consensuar y asumir las implicaciones del nuevo modelo con respecto a la metodología, la evaluación, la atención a la diversidad, la acción tutorial, la organización y el funcionamiento.

d) Ordenar, secuenciar y revisar los aprendizajes a través de las tareas (como unidad básica de trabajo). Registrar en cada tarea los aprendizajes trabajados (objetivos, contenidos, competencias).

e) Y, elaboración de un documento marco, a modo de hoja de ruta, sueño, compromiso y proyecto educativo conjunto de toda la comunidad, que establezca líneas matrices, delimite espacios y compromisos, etc.

3. Porqué es necesaria la formación del profesorado en y para las CCBB

Precedido por la variedad de cambios que supone a inserción de las competencias básicas en los curriculum escolares, la función docente evidentemente, como el resto de los componentes del sistema educativo, ha de sufrir una trasformación. Un cambio de mirada, de un profesional capacitado para transmitir conocimientos y evaluar resultados a un profesional capaz de diagnosticar situaciones y personas.

Los profesionales han de ser “expertos adaptativos”, para afrontar distintos contextos, además de para ser capaces de llevar a cabo un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Bransford, Darling-Hammond y LePag, 2005). En palabras de Marcelo (2009, 11) *cada vez se requieren personas que sepan combinar la competencia con la capacidad de innovación.* En la que necesariamente sepan diseñar un curriculum ad hoc y preparar materiales, actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje.

Algunos autores como Diaz-Maggioli (2004) declaran abiertamente que los docentes necesitan ser “arreglados”; si los estudiantes no aprenden es porque los profesores no saben enseñar. Ante ello, la única opción posible es preparar al profesorado para afrontar con éxito los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta formación puede ser una buena oportunidad para ir ampliando y enriqueciendo los repertorios conceptuales y las capacidades para enseñar mejor.

Dado que el principal requisito para la mejora educativa es la formación permanente se hace necesario fortalecer las competencias de los docentes y de los centros, para acomodar el curriculum, los contenidos y las actividades a las necesidades e intereses de los estudiantes, a su ritmo de desarrollo y aprendizaje (Mary James, 2007).

La formación en centros pretende promover la colaboración, la vertebración de los centros, el desarrollo del sentido de pertenencia y compromiso institucional, las relaciones de interdependencia profesional, el aprendizaje conjunto y las responsabilidades compartidas respecto al aprendizaje de los estudiantes (Escudero, 2009). Este mismo autor establece una clasificación sujeta en tres pilares sobre los que se apoya la formación en centros: 1) fortalecer las relaciones de colaboración docente en sus centros; 2) promover una metodología de procesos de resolución de problemas; 3) generar ámbitos de trabajo y mejora sobre los que centrara la formación y acometer proyectos específicos de E-A

3.1 Qué formación y desde qué orientaciones

El dilema de la formación es clave y, como se ha apuntado con anterioridad, en ello tienen mucho que decir la formación inicial y la permanente. Sobre el tema de las competencias, como en otros muchos, hace falta un corpus de conocimientos (teórico-prácticos) que debe estar en el fondo y sin el cual es complejo avanzar. Y como la norma es parca en orientaciones al respecto, la formación pareciera enlatada a veces y a prueba de profesorado, y se dan indicaciones que van más en la línea de programar en competencias que cambiar la metodología y el currículum para hacerlo más real, útil y adecuado a la formación a lo largo de toda la vida, desde Atlántida (2008, 2009) se vienen mostrando diversos documentos y materiales que ayudan a ello y son muy útiles para quienes ya están interesados.

Pero la experiencia nos muestra que aunque existan buenas expectativas, muchas ganas de trabajar, al final resulta que en muchas ocasiones todo queda en una declaración de intenciones, o en formación que no incide en la práctica más allá de la conciencia o del programa. La cuestión está en ayudar a nuestros colegas de centro a comprender qué son las competencias básicas, qué sentido tienen y cómo es posible llegar a la escuela que queremos.

No todos los profesores, ni todos los centros son conscientes de la necesidad de ocupar esfuerzos en esta línea. Cada uno posee su historia particular, la cual debe ser respetada, con su cultura, su identidad, su perspectiva, etc. por lo que no valen propuestas universales, es preciso contextualizar. Pese a que existen sistemas de nueva burocratización, que podían alentar el gran debate, finalmente se manifiestan caminos similares ya andados.

Existen avisos de que llegar imponiendo “reformas” no es efectivo. La formación que no se inicia en la práctica no funciona. El profesorado para que funcione debe estar acompañado, desde estructuras locales, y desde asesoramientos dirigidos hacia los buenos nortes. La labor de la que hablamos, entra dentro de las competencias profesionales del profesional encargado de la orientación del centro, es decir, del orientador en labores de asesoría. Centralizado en los EOE o en los CEP. Un asesor no puede ser instructor, el profesional de la formación debe ser un facilitador para la mejora de la práctica y de la relación profesional, que provoque la reflexión desde distintos modos y formas de entrar.

Se pueden diferenciar dos frentes distintos en un mismo contexto, de un lado el profesorado que inicia su carrera sin conocer los contextos escolares lo suficiente como para tener un acceso pleno y profundo, y de otro, aquel colectivo docente que consciente o inconscientemente no se encuentran o no disponen de las herramientas claves para continuar su camino. De estos es

necesario diferenciar aquellos profesores que saben o no están sensibles con la importancia y necesidad de las CCBB, porque creen que son modas aunque trabajan en esa línea. De ahí que pensemos que el gran dilema hoy es *cómo debe formarse al profesorado para las CCBB* y *cómo asesorar en competencias a quién no lo ha pedido o cómo ayudar a que comprueben que en las buenas prácticas ya las estaban desarrollando* (Domingo y Fernández, 2009).

Ante esta realidad profesional y particular se han desarrollado diferentes estrategias para "hacer más posible la adquisición de competencias por el alumnado". Aun sabiendo que no existen recetas externas infalibles, cada centro debe andar su camino, cuidando mucho estar atentos a no caer en la sobrecarga del profesorado. La clave no está en dónde se está, ni de dónde se parte, sino querer y atreverse a andar el camino con "otros" para llegar a ubicarse en un proceso de autorrevisión y desarrollo.

El asesor como especialista en formación debe sensibilizar al profesorado y al centro en sí sobre la importancia de las CCBB. Este necesita saber cómo, dónde, cuándo han de aplicarse los saberes esenciales de los que hablamos. Estos deben de llegar a cabo una formación en la que más que "intervenir en", "trabajen con"; siendo mediadores y facilitadores de procesos –como espejos críticos de la realidad–.

En definitiva, con el profesorado que ocupa los centros y las circunstancias actuales (poco alentadoras para el trabajo en equipo, el compromiso y la innovación), tampoco ayudan. Pese a ello, se debe intentar hacer llegar el mensaje a quien no quiere oírlo, no sabe o no es consciente de que con sus "buenas prácticas" ya está en camino. El reto está en meter dinámicas de reflexión y trabajo similares a las propuestas de Atlántida (Bolívar y Moya, 2007), a profesores que ni habían pedido ni querían entrar en la dinámica de las competencias básicas por diversos motivos. O cómo incitar a aquellos otros con serias y provechosas trayectorias de buenas prácticas a reparar en ciertas llamadas de atención que podrían relanzar sus proyectos y que veían con recelo las propuestas ya elaboradas y que "creían" debían ser adoptadas.

3.2 La adquisición de competencias por medio de tareas

Las competencias *son aprendizaje y, como tales, se construyen y alcanzan desarrollando tareas apropiadas*" (Bolívar, 2008, 45).

Metodológicamente las competencias básicas se trabajan en clase mediante tareas, de modo que permiten a los sujetos movilizar los conocimientos para su resolución. Las competencias básicas son interiorizadas por el sujeto gracias a experiencias diversas y enriquecen el curriculum a través de una adecuada selección de tareas que favorezcan tal interiorización (Bolívar, 2008).

Las tareas juegan un papel esencial para la adquisición de las competencias. Son oportunidades que los profesores proporcionan al alumnado para que este adquiera habilidades y destrezas que le deriven a la interiorización de las competencias básicas. Por lo tanto, la búsqueda de las mejores tareas, constituye el núcleo esencial de esta transformación curricular (Barrero y Domingo, 2010; Moya y Luengo, 2009).

En los materiales Atlántida (2008, 2009; Bolívar y Moya, 2007; Bolívar, 2008) se ofrecen referencias, ejemplificaciones y fundamentos sobre cómo y porqué llegar a los garantizar para todos los contenidos básicos: aprendizajes

imprescindibles y adquisición de las competencias básicas, sin perder la pretensión de máximos aprendizajes (deseables).
Pero para alcanzar la normalización del trabajo por competencias y la reflexión profesional sobre las rutinas y las prácticas profesionales en la mayoría se han mostrado como útiles un abanico amplio de estrategias a seleccionar y usar en función del contexto, los grados de desarrollo y compromiso, etc. En definitiva, hablamos de tomar en consideración algunas líneas de acción asesora para "hacer más posible la adquisición de competencias para el alumnado" y para el desarrollo profesional e institucional (Domingo y Fernández, 2009:

- Avanzar con documentación y experiencias de sensibilización hacia el tema y formación de los ya interesados;
- Puesta en valor de materiales y propuestas de talleres, tareas y buenas prácticas que ya van en esta línea y que vienen desarrollando o que pueden servir como aproximación hacia el sentido y la práctica del trabajo por competencias;
- Utilizar las competencias como excusa para analizar los principios básicos de metodología docente y sus consecuencias, para llegar a una reconstrucción del currículum desde el trabajo por competencias (Pérez Gómez, 2007); y
- seguir todo con propuestas y líneas estratégicas para desdramatizar el trabajo hacia las competencias, desmontando la idea de que lo que se pide es la programación por competencias, aunque ésta ayude a posteriori a ser sistemáticos y no andar repitiendo, con lagunas o descubriendo mediterráneos.

A modo de cierre…
Para finalizar, algunas llamadas de atención buenas a tener presentes para el buen camino del que se viene hablando:

- "*No todo vale*", hay cosas que son imprescindibles, mientras que otras son deseables, o sencillamente, repetitivas, rutinarias, cuando no absurdas.
- El "*saber y ser competentes ocupa lugar y tiempo*", luego hay que trabajarlos o potenciarlos específicamente, centrándose muy especialmente en lo imprescindible y darle oportunidad para la transferencia y la aplicación a problemas y situaciones reales cotidianas.
- "*El saber ocupa tiempo y esfuerzo*", el tiempo escolar y de aprendizaje mediado es necesariamente "*limitado*", por lo que si no se selecciona bien lo que se hace, posiblemente se ocupe este tiempo con cuestiones, sin duda, "deseables" olvidando o marginando "lo imprescindible".
- En Educación "*menos es más*". Es mejor poco, bien trabajado y comprendido de manera profunda, verbalizado, manipulado, cuestionado, con transferencias, etc. que mucho de manera superficial o repetitiva.
- Ante cada decisión curricular hay que cuestionarse "*qué consecuencias tiene*" (esta tarea, contenido, debate…) para el buen aprendizaje de todos, como garantía de que se pueden alcanzar las competencias básicas y los aprendizajes imprescindibles sin hipotecar el futuro aprendizaje.
- Detrás de cada aprendizaje hay un "*componente emocional*", no somos máquinas, ni los chicos están programados para cualquier aprendizaje ni de cualquier modo.
- ¿Se trabaja con todos y cada uno "lo que desearíamos para uno de los nuestros en sus mismas circunstancias"?.

- El logro de las competencias básicas trasciende de la clase, por lo que hay que "*integrar escenarios*" de manera no académica ni escolarizada, sino desde la naturalidad y el sentido común. La tutoría puede ser un motor importante para descubrir con las familias el "*potencial curricular de su acción familiar*" (como padres, no como profesores particulares) para hacer a sus hijos más competentes de hablar en casa; planificar juntos un cumpleaños no consumista, encargarse de la compra ajustándose a un presupuesto, comentar una noticia o película, ir a una exposición, leer en casa o asistir "cívica y críticamente" a un partido de fútbol para observar los comportamientos del público…
- *"La evaluación marca el desarrollo curricular"*, luego debe ser elemento importante en ella la visión formativa para el logro de las competencias.
- "*Actividad*". Es el alumnado el que debe ser competente, luego son ellos los que tienen que trabajar y hacer su camino, con la mediación de padres y profesores.

Referencias bibliográficas

Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L.Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1-39). S. Francisco: Jossey Bass.

Barrero, B y Domingo, J. (2010). *Integrar competencias básicas y aprendizajes imprescindibles: potencial curricular de las actividades globalizadoras*. II Congreso Internacional de Didácticas. Girona: Universidad de Girona

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas.* Sevilla: Fundación ECOEM.

Bolívar, A. y Moya, J. (coords.) (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía.* Proyecto Atlántida: Carpeta 1. Disponible en: http://innova.usal.es/main/document/document.php?cidReq=CL5b72&curdirpath=%2FCarpetas_Atl%E1ntida_2007

Braslavsky, C. (2001). Tendances mondiales et développement des curricula, communication au Colloque international, L'éducation dans tous ses états: influences européennes et internationales sur les politiques d'éducation et de formation. Bruxelles: Association francophone d'éducation comparée, (AFEC)

Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8* (1). Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html

Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

DeSeCo (2005). *Definition and Selection of Competencies. Executy Summary.* OECD. Disponible en: http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm.

Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Domingo, J. y Fernández, J.D. (2009). Cómo asesorar en competencias a quien no lo ha pedido y cómo ayudar a que comprueben que ya existen buenas prácticas en el trabajo que están desarrollando. En J. Moya y F. Luengo (coords.). *Las competencias básicas en la práctica.* (pp. 129-137). Guadalajara: Proyecto Atlántida.

Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care.* 12, 2, 127-139.
Escudero, J.M. (2009).Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para le EF y el Deporte.* 10 7-31
Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* Madrid: UE Eurydice. Disponible en http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032ES.pdf
James, M. (2007). Learning how to learn. TLRP. Institute of Education: London
Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Revista: Curriculum y Formación del Profesorado. 13, 1. Versión electrónica: http://www.ugr.es/~recfpro/*
Moya, J. y Luengo, F (coords.) (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Proyecto Atlántida.
Pérez Gómez, A. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía,* 368, 66-71.
Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Santander: Gobierno de Cantabria. Disponible en: http://www.ceyjcantabria.com
Proyecto Atlántida. (2008) *Competencias básicas y curriculum común impresdindible: La escuela, la familia, y la comunidad, eje de mejora del aprendizaje escolar.* http://innova.usal.es/courses/CL8b31/index.php?cidReq=CL5b72.
Rey, B. et. al. (2003). *Les compétencesà l'école; apprentissage et évaluation.* Bruxelles: De Boeck.
Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa,* 10, 103-119.
Rychen, D. y Salganik, L. (eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
Toral, Y. et. al. (2009). Reconstruir el currículum en torno a los aprendizajes básicos. En VV.AA. *Competencias en la práctica.* CD. Proyecto Atlántida. Marchesi, XXXX).
Weiner, E.E. (2004). Concepto de competencia, una aclaración conceptual. En D. Rychen y L.S. Salganik (eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida.* México: FCE, 94-127.

Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de formación de maestros

Manuel Montanero, María Teresa Becerra[1] y Manuel Lucero[2]*
*mmontane@unex.es, [1]mbectra@unex.es, [2]mlucero@unex.es
Universidad de Extremadura

Introducción

El aprendizaje basado en problemas/proyectos o ABP (más conocido por sus siglas en inglés: PBL) tiene su origen en las ideas de algunos autores clásicos, como Dewey (1938). Sus aplicaciones han arraigado, sobre todo, en instituciones de educación superior. Una de las primeras experiencias que se conocen data de los años 60, en la Facultad de Medicina de McMaster (Canadá). Posteriormente, otras instituciones universitarias como el Instituto Tecnológico de Monterrey (México) o la Universidad de Maastrich (Holanda), han contribuido particularmente a su divulgación.

La planificación curricular de una asignatura desde este enfoque requiere diseñar secuencias relativamente extensas de actividades de aprendizaje y discusión, a partir de problemas o proyectos semiestructurados, de indagación teórica y práctica. A diferencia de otros métodos, la tarea del estudiante no consistirá simplemente en recopilar y sintetizar información sobre un tema, sino en dar respuesta a situaciones-problema, abiertas y contextualizadas, que requieren una aplicación funcional de conocimientos adquiridos. Frente a la racionalidad técnica de los métodos de la instrucción directa, en los que la teoría siempre precede a la práctica, el ABP pretende acercarse a la función natural del conocimiento: no dar respuestas antes de plantearse las preguntas; promover la implicación del individuo en procesos de indagación, como auténtico motor de un aprendizaje significativo. El diseño del proyecto no se concibe como una mera actividad de aplicación de aprendizajes teóricos previos, sino más bien como el “hilo conductor” del proceso de aprendizaje de diversas competencias y contenidos.

Hmelo-Silver (2004) ha revisado una extensa colección de estudios que aportan evidencias de cuatro importantes ventajas de este método en el aprendizaje de los estudiantes, de cara a la adquisición de competencias básicas: (1) facilita la adquisición de una base de conocimientos flexible y contextualizado (el tipo de conocimiento necesario para el desarrollo de competencias básicas); (2) potencia el aprendizaje autorregulado y el uso efectivo de estrategias de solución de problemas; (3) mejora las habilidades de colaboración y trabajo en equipo; (4) potencia la motivación intrínseca por aprender. El principal beneficio de este método no estriba, por tanto, en la cantidad ni en la calidad de la información que el estudiante recibe. El ajuste de estas dos características a las capacidades del alumno suele conseguirse mejor con la instrucción directa. El ABP otorga menos importancia a la información que los alumnos son capaces de reproducir y más a cómo utilizan esos conocimientos, es decir, a las habilidades y actitudes de autorregulación del aprendizaje.

Diseño de la asignatura de Didáctica General en ABP

En la presente comunicación se analiza la adecuación del método ABP a una asignatura concreta de los nuevos títulos de grado, los obstáculos personales o contextuales, que se presentan, así como los resultados de aprendizaje y satisfacción de los estudiantes, en comparación con otras alternativas metodológicas.

La clave para el planteamiento de esta asignatura desde ABP reside en la selección de un proyecto suficientemente amplio y flexible, que pueda vincularse explícitamente con las competencias y contenidos de Didáctica General. En nuestro caso, el proyecto elegido, que los alumnos deben acometer cooperativamente, se vertebra en torno al diseño de una unidad didáctica (UD). El profesor apenas expone información, pero asume un papel muy activo en la estructuración y supervisión de la secuencia de aprendizaje. Su función se centra en preparar ejemplos, orientar la autogestión del grupo, proporcionar fuentes y recursos de aprendizaje (a iniciativa propia y a demanda de los estudiantes), supervisar el trabajo, etc. Dicha tutoración se distribuirá en, al menos, tres momentos, que se repiten cíclicamente:

En primer lugar, el profesor debe contextualizar el proyecto, facilitando que los alumnos comprendan su sentido y funcionalidad para el aprendizaje. Los estudiantes indagan qué saben sobre cada nuevo componente curricular de la UD que deben abordar, planifican objetivos de aprendizaje y la información que necesitan buscar, así como la responsabilidad de cada miembro en dicho proceso. Esta información quedará registrada en un "cuaderno de equipo", cuya estructura se refleja en la tabla 1.

Tabla 1.- Plantilla del cuaderno de equipo

Grupo nº:	*Cargos y/o funciones*	*Faltas*									
Apellidos, nombre											
Apellidos, nombre											
Apellidos, nombre											
Observaciones:											

Normas de funcionamiento del equipo
• Enunciad aquí un listado de normas y compromisos asumidos por los miembros del grupo
• Enunciad aquí las consecuencias o compensaciones derivadas del incumplimiento ocasional de alguna/s norma/s

Proyecto	Unidad didáctica: Indicar aquí el título (provisional), el área y el curso

Tarea nº	Fecha de entrega: Indicar aquí la fecha límite de entrega de acuerdo con el calendario virtual
Descripción	• Describid aquí brevemente la tarea o parte del proyecto que el equipo se propone realizar en un determinado periodo. Copiad y

	pegad una tabla nueva por cada tarea a planificar.
Objetivos de aprendizaje	• Resumid aquí los resultados de aprendizaje que se obtendrán, es decir, aquello que principalmente esperais aprender realizando esta tarea.
Conocimientos previos	• Resumid aquí, esquemáticamente, lo que ya sabeis, es decir, los conocimientos, habilidades o experiencias previas más relevantes que algún miembro del grupo puede aportar para la realización de la tarea.
Materiales	• Haced un listado de documentación y otros recursos para obtener la información necesaria, ya sean aportados por el profesor o buscados por el grupo.
Necesidades de apoyo	• Anotad aquí la información que es necesario buscar, las dudas que el grupo no es capaz de resolver inicialmente y las demandas específicas de ayuda que se solicitan en el foro o al profesor.
Responsabilidades y estrategias de trabajo	• Explicar la distribución de responsabilidades individuales, así como las estrategias de trabajo individual y colectivo (cómo se va a buscar y a compartir la información, cómo se tomarán decisiones, etc.).
Calendario de reuniones	• Anotad aquí la fecha, duración y lugar previsto para cada una de las reuniones del equipo (estos datos deben modificarse posteriormente se hubiera habido imprevistos o cambios de planes)
Evaluación	• Una vez entregada la tarea, resumid aquí una reflexión sobre el modo en que ha trabajado el grupo: qué objetivos se han conseguido y cuáles no; si las estrategias de trabajo fueron las adecuadas (y, en su caso, qué habría sido necesario modificar); si se cumplieron las normas de funcionamiento del grupo y los compromisos personales; si se realizaron todas las reuniones y en qué medida fueron útiles ; qué cuestiones de discusión y qué acuerdos resultaron más relevantes; qué desacuerdos o conflictos surgieron y cómo se resolvieron; así como cualquier otra observación que se considere de interés.

Síntesis y conclusiones finales
En la entrega definitiva del cuaderno de equipo (en el mes de mayo) redactad aquí una reflexión sobre la utilidad del proyecto para el aprendizaje, así como de la experiencia de cooperación vivida en el trabajo en grupo, los principales obstáculos surgidos y, en su caso, cómo se resolvieron.

En segundo lugar, los estudiantes investigan y desarrollan individualmente las tareas asignadas, con los recursos seleccionados por el profesor. La ayuda docente debe centrarse, no sólo en la recogida de información, sino también en su interpretación de cara a comprender mejor los componentes del proyecto y, en último término, tomar decisiones didácticas adecuadas sobre el caso que se simula.

En tercer lugar, los alumnos deben compartir y discutir lo aprendido, así como negociar cómo desarrollar el proyecto. El profesor debe facilitar y supervisar ambos procesos, tanto la comunicación de lo aprendido individualmente, como la discusión constructiva entre los estudiantes. En esta tercera fase puede finalizar la tarea, o bien iniciar un nuevo ciclo de planificación de estrategias y búsqueda autónoma de la información correspondiente.

Evaluación de la experiencia y conclusiones

En la experiencia participaron dos profesores que impartían la asignatura de Didáctica General en un grupo de 2º de Educación Primaria de los antiguos planes de estudios y otro grupo de 1º de Educación Primaria de los nuevos títulos de grado, respectivamente, con un total de más de 200 alumnos matriculados.

Al finalizar las clases, los alumnos cumplimentaron un cuestionario de satisfacción, cuyos resultados se sintetizan en la tabla 2. Los resultados fueron muy similares entre ambos grupos, aunque con puntuaciones ligeramente superiores en la mayoría de las cuestiones para el grupo de alumnos de segundo curso.

Tabla 2.- Porcentaje de alumnos nada, poco, bastante o muy satisfechos con la asignatura (N=102)

Cuestiones	Nada	Poco	Bastante	Mucho
6.- Globalmente, ¿estás satisfecho/a con lo que has aprendido en esta asignatura para tu formación como maestro/a?	0,0	2,9	55,8	41,2
7.- Globalmente, ¿te ha parecido adecuado el método y el plan de trabajo de esta asignatura?	0,0	12,1	47,1	40,8
8.- La elaboración del cuaderno de equipo ¿te ha sido de utilidad para planificar el trabajo y/o mejorar la colaboración del grupo?	4,3	33,0	45,9	15,7
9.- La elaboración del proyecto (la unidad didáctica) ¿te ha sido de utilidad para comprender los contenidos de la asignatura, o para otros aprendizajes interesantes?	0,0	1,8	55,6	42,6
10.- La elaboración de los anexos al proyecto ¿te ha sido de utilidad para comprender los contenidos de la asignatura, o para otros aprendizajes interesantes?	0,0	5,4	49,9	44,7
11.- La co-evaluación del proyecto ¿te ha sido de utilidad para detectar errores o mejorarlo?	0,0	7,5	53,2	39,3
12.- La preparación y/o la co-evaluación de las dramatizaciones ¿te ha sido de utilidad para comprender los contenidos de la asignatura, o para otros aprendizajes interesantes?	0,0	13,7	60,6	24,8
13.- La lectura de los resúmenes ¿te ha sido de utilidad para comprender los contenidos de la asignatura, o para otros aprendizajes interesantes?	0,0	20,9	61,9	17,1
14.- La contestación de los cuestionarios de autoevaluación ¿te ha sido de utilidad para	2,7	22,0	52,8	21,4

comprender los contenidos de la asignatura, o para otros aprendizajes interesantes?				
15.- ¿Te han parecido útiles el resto de recursos virtuales (foros, materiales de apoyo, calendario)?	0,9	6,5	51,0	41,6
16.- El trabajo en grupo y/o la ayuda del profesor dentro del aula ¿te han sido de utilidad para comprender los contenidos de la asignatura, o para otros aprendizajes interesantes?	0,0	4,3	56,1	39,6
17.- El trabajo en grupo fuera del aula ¿te ha sido de utilidad para comprender los contenidos de la asignatura, o para otros aprendizajes interesantes?	0,5	20,2	51,7	27,5

Como puede verse, un 96% de los estudiantes manifestó estar bastante o muy satisfecho con el trabajo en grupo y un 98% con el trabajo realizado en la asignatura. El desarrollo del proyecto y su co-evaluación produjo también resultados similares de satisfacción; mientras que la elaboración del cuaderno de equipo y de los cuestionarios de apoyo produjo los resultados menos positivos.

Referencias bibliográficas

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*, 235-266.

La tutoría universitaria en sus dimensiones personalizada y académica

Julia Boronat Mundina (jboronat@pdg.uva.es)
Mª Elena Ruiz Ruiz (eruiz@pdg.uva.es)
Nieves Castaño Pombo (nievescp@pdg.uva.es)
Beatriz Sánchez Mirón (beasmir@gmail.com)

Universidad de Valladolid. Departamento de Pedagogía

1. Introducción

Las universidades españolas, desde el curso 2009-10, se encuentran sumidas en un proceso de profundos cambios que afectan a la implantación de los Grados, situación que incide directamente en la organización de los planes de estudio y en la vida académica.

A raíz de la puesta en marcha de los Grados en el ámbito universitario, tanto la docencia como la tutoría son términos que alcanzan una notoria actualidad en este contexto. Al manejar las diversas declaraciones que afectan al EEES, en varios documentos se hace una mención explícita a la docencia y a la tutoría, consideradas como funciones inherentes al profesor.

La Universidad de Valladolid (Uva) no es ajena a este tipo de propuestas y lleva años promoviendo experiencias de innovación que afectan a la docencia y tutoría universitaria. En concreto, el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, desde el curso 2008-09 ha puesto en marcha acciones especiales que afectan directamente a la acción tutorial, amparadas por el Plan de Innovación Docente, en el marco del EEES.

Algunas acciones forman parte del Programa ORIENTA: Programa de acción tutorial de la UVa, concebida como la ayuda que se le brinda al estudiante, basada en encuentros periódicos entre un docente y uno o varios estudiantes, con la finalidad de intercambiar información, debatir un tema, responder a determinados interrogantes y problemas del estudiante, etc., aspectos que repercuten directamente en su desarrollo académico y en su madurez personal.

En nuestro caso, -Escuela Universitaria de Educación de Palencia-, el cambio ha incidido de forma directa en el estudiante, mediante la puesta en práctica de un Programa de tutoría, de acompañamiento del alumno novel que inicia los estudios universitarios. De hecho, uno de los parámetros que delimitan la calidad y la mejora en la universidad es la presencia de la orientación y tutoría, enfoque que hemos venido incorporando a nuestra dedicación docente desde hace años.

2. Contextualización del proyecto

El Programa, “Iniciamos la andadura juntos”, se enmarca en la nueva estructura universitaria y afecta directamente a los estudiantes que inician el Grado de Maestro/a de Educación Infantil, Maestro/a de Educación Primaria y Educación Social, titulaciones impartidas desde el curso 2009-10 en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia.

Esta experiencia confluyó durante el curso pasado, con la puesta en marcha del Grado en los títulos de Educación, en los cuatro Campus universitarios de la Universidad de Valladolid. En nuestro Centro, estimados que la integración de ambas acciones: incorporación de nuevos títulos y ayuda al estudiante novel, favorecen que éste logre una más rápida y mejor integración en la vida universitaria y permiten que el profesorado pueda incorporar tal iniciativa en el rodaje de los nuevos títulos.

La Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Centro donde se ha implementado el Programa “Orienta”, no es ajena a este tipo de experiencias. De hecho, desde hace diez años, un grupo de profesores venimos desarrollando Proyectos y acciones a favor de la orientación y la tutoría, abordándola en sus diversas dimensiones, pero siempre con un objetivo común: ayudar al estudiante en su desarrollo integral. Cabe destacar la realización de los siguientes Proyectos de innovación e investigación:

- “Programa interdisciplinar de Orientación Universitaria dirigido al desarrollo personal, académico y profesional del estudiante” (1999-2000).

- “La tutoría. En aras de la calidad educativa” (2001-2002).

- “Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de la docencia y la tutoría en el título de Maestro/a de Educación Infantil” (2005-2006)

- “La tutoría académica y personalizada en la Universidad” (2006-2007)

- “La orientación al servicio de la formación integral del estudiante universitario. Programa de tutoría entre iguales” (2007-2008).

En base a esta trayectoria, y a pesar de la complejidad del momento y del trabajo añadido que se está asumiendo con la incorporación de los nuevos títulos, no resulta extraño que el profesorado de este Centro apueste, una vez más, por trabajar la tutoría con sus estudiantes, participando en el proyecto, tanto los docentes que tienen una dilatada experiencia en este campo, como otros que han impartido las asignaturas en el primer curso del Grado de Maestro durante el curso 2009-10.

3. Objetivos del programa “orienta”

El reconocimiento de la orientación, a nivel de política universitaria, fue avalado en el año 2000 por el propio Consejo de Universidades en el Informe Bricall. Una década más tarde son muchas las universidades que, conscientes de su

trascendencia para el logro de una educación de calidad, están llevando a cabo iniciativas muy loables en el campo de la tutoría universitaria.

La función tutorial, debido a los ámbitos que atiende y a sus posibilidades de intervención, admite una notoria diversificación, como así lo reconocen diversos autores: Lázaro, (1997); McLaughlin, (1999); Rodríguez Espinar (2004), entre otros. Boronat *et al.,* (2006) contemplan diversas modalidades de la tutoría: legal, académica, personalizada, a distancia, en periodo de prácticas, telemática, entre iguales y como atención a la diversidad. Tal variedad pone de manifiesto una imagen amplia y polivalente de la función tutorial, que si bien coincide en muchas de sus facetas, en otras tiene un significado propio.

Desde estos planteamientos, nuestro centro se plantea impulsar el Programa Orienta "Iniciamos una andadura juntos" durante el curso 2009-10. Por una parte, se trata de reforzar *la tutoría académica*, que incide más directamente en la asignatura que se imparte, con una orientación acotada a su correspondiente ámbito científico, al desarrollo de las competencias propias de la materia y a la utilización de un enfoque metodológico de carácter innovador. En este sentido, el aprendizaje del alumno adquiere una sentido significativo e integrador, esto es, va más allá de la mera adquisición de conocimientos, por lo que no sólo se plantea trabajar ámbitos cognoscitivos, sino que tiene en cuenta el desarrollo de competencias, que implican, además, destrezas, habilidades y actitudes.

Pero fundamentalmente pretende acometer el Programa Orienta, auspiciado por la Universidad de Valladolid, en el que se han implicado un número significativo de profesores y estudiantes del centro. Desde este enfoque, la tutoría personalizada se independiza de la función docente y adquiere matices propios, siendo desarrollada por profesores ajenos a la asignatura.

El Programa Orienta, "Iniciamos la andadura juntos", se enmarca en la nueva estructura universitaria y afecta directamente a los estudiantes que inician los estudios de Grado. Se plantea como objetivos:

a) favorecer la integración del estudiante de nuevo ingreso en el centro universitario, proporcionándole la información necesaria;
b) constatar el conocimiento y las expectativas que el estudiante tiene sobre la tutoría, e informarle sobre sus funciones y virtualidades;
c) impulsar la participación del estudiante, a diversos niveles, en la institución universitaria;
d) identificar las carencias y problemas existentes en el sistema universitario, y valorar el desarrollo del programa, dando voz a los profesores y estudiantes.

Los objetivos ponen de manifiesto una acción tutorial que ayuda al estudiante en sus primeros pasos por la universidad, proporcionándole la información suficiente para inicie su formación con motivación y seguridad. Entre el profesor tutor y el estudiante se establece una interacción más personalizada, con el objetivo de guiar su aterrizaje en la educación superior, teniendo en cuenta sus condiciones individuales y su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible y de satisfacción personal.

Así pues, apuesta por la puesta en marcha de una acción tutorial de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios, en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal. En concreto, la tutoría se concibe como la actividad del profesor tutor encaminada a promover un proceso madurativo permanente, que permita al estudiante universitario:

- obtener y procesar la información correcta sobre el entorno universitario y sociocultural en el que se desenvuelve.
- delimitar el significado de si mismo e integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital.
- afianzar su autoconcepto a través de la puesta en práctica de determinadas competencias y habilidades que desemboquen en un aprendizaje exitoso.

4. Diseño de las acciones a desarrollar en las sesiones tutoriales

Debido al encorsetamiento de los horarios a causa de la implantación de los Grados, no existe un módulo horario para desarrollar las sesiones de tutoría, ni una delimitación cerrada de su contenido. Una aproximación de las acciones y tareas a realizar en las sesiones de tutoría puede ser la que aparece a continuación.

Sesiones	Objetivos específicos	Acciones
1ª sesión	- Informar al profesorado y estudiantes noveles sobre el Programa Orienta - Delimitar los objetivos, funciones y virtualidades de esta modalidad de tutoría.	- Reunión y toma de decisiones con los profesores/as (previa). Invitación a participar en la experiencia - Presentación general del Programa de tutoría a los alumnos que inician el grado por especialidad. - Configuración de los grupos (8-9 alumnos), asignación de tutores y fijación aproximada del cronograma - Devolver de los resultados a los estudiantes - Aceptación y compromiso firmado del estudiante.
2º Sesión	- Organizar el primer encuentro con el grupo - Informar sobre el significado de los grados y el sentido de la docencia-aprendizaje, desarrollo de competencias y evaluación.	- Presentación del tutor al grupo y de los estudiantes entre sí. - Cumplimentación del cuestionario: datos del alumno y sentido de la tutoría. Retroalimentación sobre las respuestas del cuestionario

	- Dirigir a los estudiantes hacia las fuentes de información sobre la estructura y servicios de la universidad, cauces de participación del estudiante, ayudas y becas…. - Constatar la configuración del plan de estudios, su articulación en torno a grandes áreas de conocimiento y vertiente práctica y profesional.	- Debate y solución a diversos interrogantes sobre la institución universitaria. - Búsqueda sobre aspectos claves del plan de estudios, derechos y deberes de los estudiantes, enfoque profesional de la carrera, etc.
3ª Sesión	- Trabajar diversas técnicas estrategias de aprendizaje - Aplicarlas en casos concretos y valorar los resultados	- Delimitación y de las modalidades de aprendizaje: realización de ejercicios - Aplicación de diversas técnicas y estrategias a situaciones concretas de aprendizaje - Resolución de los problemas e interrogantes planteados por el estudiante
4ª Sesión	- Poner en común los logros alcanzados y las barreras encontradas. - Delimitar y orientarles sobre la estructura de los trabajos, las modalidades exámenes, como enfrentarse a esta situación… - Sondear las expectativas ante los próximos exámenes y proporcionarles seguridad	- Autorregulación del proceso de aprendizaje - Abordaje de los diversas modalidades de exámenes - Pautas a tener en cuenta en la elaboración de trabajos, problemas… - Planteamiento y resolución de dudas
5ª Sesión	- Reflexionar y valorar el proceso de aprendizaje del primer semestre. - Constatar si se han cumplido sus expectativas	- Puesta en común sobre las expectativas, logros alcanzados, lagunas…. - Aplicación de dinámicas de grupos para trabajar la toma de decisiones

	- Análisis y reflexión sobre los resultados logrados - Promover compromisos y decisiones en los estudiantes	- Elaboración y análisis del DAFO sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje para una toma de decisiones factible y operativa
6º sesión	- Reflexionar sobre la trayectoria académica - Evaluar la trayectoria personal de cada alumno - Evaluar la acción tutorial	- Elaboración de un listado sobre los aspectos positivos de la trayectoria personal y académica en la universidad - Cumplimentación de un cuestionario sobre la tutoría - Puesta en común sobre los aspectos positivos y negativos y propuestas de mejora.

5. Análisis y valoración de la experiencia

Una cosa es la declaración de intenciones y otra distinta es el proceso seguido y los resultados obtenidos, pues han existido fortalezas que la han impulsado y debilidades que han amortiguado su desarrollo. Trataremos de ubicar los resultados en torno a las siguientes dimensiones:

a) Grado de participación en el Programa.

Hay que tener en cuenta que tanto la participación de los profesores como de los alumnos es voluntaria. Un 70 % del profesorado del centro se ha involucrado en esta actividad, si bien con distinto grado, ya que el número de encuentros con los alumnos no ha sido uniforme, con una media entre tres y cinco reuniones a lo largo del curso.

Respecto a los estudiantes, a las dos primeras citaciones han acudido todos, pero después la participación ha decrecido. La mitad del profesorado ha mantenido los encuentros previstos; otros constataban, con cierta desilusión, que solo acudían a la convocatoria dos o tres estudiantes; y un 16 % de los alumnos han utilizado la tutoría individual, porcentaje que aunque a primera vista produce cierto desencanto, hay que considerar que en la universidad no está interiorizada la cultura de la tutoría.

b) Cronograma, duración y asistencia a las sesiones.

La primera reunión, de gran grupo, tuvo un carácter informativo, interviniendo las coordinadora del Proyecto y los profesores integrantes de los Comisión de Garantía de calidad de los respectivos títulos de Grado. Cada profesor gozaba de libertad para ubicar las reuniones en las horas que más se acomodaban a su horario. En la primera reunión cada tutor con su grupo fijó el día más adecuado

para los sucesivos encuentros. La complejidad y distribución del horario (clases teóricas, seminarios y prácticas) ha supuesto un choque para el alumnado y un obstáculo para que acudieran a la citación. Por otra parte, la predisposición y reclamo de algunos profesores ha sido un factor que ha jugado a favor de la asistencia. La duración media de las sesiones ha girado en torno a los noventa minutos.

c) Compromiso y actitud del profesorado

La actitud del profesorado para el abordaje de esta experiencia, al principio ha sido muy positiva, acudiendo a las reuniones organizadas por el centro para abordar el Programa Orienta. En algunos, el grado de implicación y satisfacción ha ido en aumento a medida que avanzaba el curso, en cambio en otros ha prevalecido el desencanto al constatar la escasa implicación de su grupo.

d) Contenido abordado en las sesiones

El contenido de las sesiones ha sido muy rico y heterogéneo, de carácter informativo las primeras y con una temática más implicativa, a medida que los estudiantes iban adquiriendo mayor confianza. Se han abordado los siguientes aspectos:

- **Información sobre los nuevos Grados**

Aún cuando en las Jornadas de acogida se había informado a los alumnos noveles del significado y la configuración de los Grados, en general, los tutores observan un *gran desconocimiento del contexto y de la organización universitaria*, junto con una *falta de interés* por profundizar en lo que supone su entrada en la universidad y *un desconocimientos de las competencias profesionales.*

Por ello, en la primera reunión los profesores les informan más pormenorizadamente acerca de los cambios debido al Plan Bolonia en relación a la estructura de los grados y al enfoque metodológico que ello conlleva.

- **Estructura organizativa y funcional de la universidad y del Campus**

Si bien la página web de la Uva y del Centro contiene una amplia información sobre los aspectos organizativos y funcionales, llama la atención las preguntas tan triviales que realizan los alumnos, sobre aspectos, como: calendario académico, duración del cuatrimestre, estructura de las asignaturas, etc. Algunos profesores han acompañado a su grupo por las distintas dependencias del centros, otros les han pedido que se acercaran a las mismas y retornaran con información, hay quien ha preferido navegar conjuntamente por la página web.

- **Expectativas de los estudiantes**

Las expectativas académicas de los estudiantes están poco ajustadas a las exigencias de la carrera, puesto que manifiestan bastante desconocimiento de técnicas de estudio eficaces, que hacen que se confunda la mera asistencia a clase con el aprendizaje de contenidos con un enfoque significativo. Hay que

tener en cuenta que se enfrentan a una organización del tiempo más flexible, con un horario interrumpido y eso les produce desorientación y pérdida de tiempo.

- **Cauces de participación**

Se les orienta sobre aspectos relacionados con su participación e implicación en el centro, a los que cualquier estudiante puede optar. Resaltamos las siguientes: representación estudiantil en órganos de gobierno, participación en actividades de extensión universitaria (culturales, deportivas, etc).

- **Ayudas y becas Erasmus, Séneca y otras**

Es uno de los aspectos que reclama más su atención. Aunque está información se cuelga en los paneles informativos del centro, muchos estudiantes no leen los carteles y folletos, debido a una profusión de información. Varios tutores optaban por acercarse con su grupo a los tablones de anuncios, donde se concentra la información sobre Becas, Cursos, Programa Erasmus, etc.

- **Técnicas y estrategias de estudio**

Después de las primeras sesiones, los profesores tutores establecen un debate acerca de temas de interés relacionados con la dinámica seguida en las asignaturas y las dificultades encontradas. No pocos estudiantes señalan que su mayor problema es “que en la universidad no se hacen exámenes continuos para controlar los contenidos”

Otro aspecto abordado tiene que ver con la necesidad de conocer y aplicar en su quehacer cotidiano técnicas de estudio eficaces que habitualmente no guardan relación con el tiempo dedicado al estudio.

6. Conclusiones

Cuando un proyecto de estas características se inicia, debe ser sometido a revisión por parte de todas las personas implicadas en el mismo. Por ello, llevamos a cabo un proceso de evaluación que nos ha permitido extraer las siguientes conclusiones.

- Profesorado y alumnado constatan la necesidad de un acompañamiento inicial para abordar con éxito la incorporación a la etapa formativa universitaria.
- A pesar de la constatación de esta necesidad, la participación e implicación del alumnado ha sido irregular debido, en gran parte, a la inexistencia de un tiempo marcado expresamente para ello en la organización horaria. Aspecto subsanado para este curso al contar ya con una franja horaria destinada a ello.
- Sería deseable poder realizar una detección previa de las demandas que permitiera un ajuste más personalizado del acompañamiento ofrecido desde el programa.
- La atención individualizada tiene carácter opcional para el estudiante; sería deseable articular estrategias no impositivas que permitieran al tutor tener, al menos, una tutoría individual con cada uno de los estudiantes de su grupo.
- En cuanto a la duración de las sesiones, se recomienda que, las de gran grupo, de carácter formativo, para que sean operativas, tengan una duración

aproximada de una hora; y las de pequeño grupo, dos horas aproximadamente y una periodicidad mensual, interrumpiéndose en época de exámenes.

- El seguimiento del trabajo por el equipo de profesores involucrados en esta experiencia, requiere la incorporación del trabajo cooperativo, la puesta en común y el análisis del desarrollo de las sesiones, dinámica que promueve la utilización de determinados resortes para su seguimiento. El aspecto más directamente vinculado a la función tutorial van a ser las sesiones de tutoría grupal con los estudiantes.
- Y, para finalizar, consideramos que la formación integral del estudiante exige una planificación de la tutoría, como la planteada en este Programa. Es una propuesta de atención personalizada que requiere tiempo y dedicación. Por parte de los profesores implicados, exige la planificación de acciones para las sesiones de tutoría, el diseño de materiales, el desempeño de tareas como guía y animador para informar y orientar al estudiante en su aprendizaje autónomo y en la toma de decisiones.

7. Bibliografía

ALVAREZ PÉREZ, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.

ÁLVAREZ ROJO, V. Y LÁZARO, A. (Coords.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria.* Málaga: Aljibe.

BORONAT MUNDINA J. (1997). La Orientación Profesional en los estudios de Psicopedagogía. Enfoque comprensivo e implicativo*. Actas del Congreso Internacional: la educación en el tercer milenio*. Centro Asociado de la UNED de Sevilla.

BORONAT MUNDINA, J. (1999). La dimensión informativa y orientadora de la función tutorial en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En L. García Aretio *et al.* (edit). *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED. pp. 337-347.

BORONAT, J.; RUIZ, E. ; CASTAÑO, N. (2006). Nuevo enfoque de la docencia y la tutoría en la universidad. Una propuesta de innovación docente. En C. RODRÍGUEZ SUMAZA y Mª J. de la CALLE VELASCO (Coords.), *La innovación docente ante el EEES*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Pp. 383-396.

CORIAT BENARROCH, M. (2005). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.

FEDORA (1991). *Répertoire des services d´Orientation Universitaire de la C.E.* Bruxelles: De Boeck Université.

GAIRIN. J et al. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18 (1). pp. 61- 77.

GALLEGO MATAS, S. (1997). Las funciones del tutor universitario. *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOP pp. 289-292).

GROS, B. y ROMANÁ, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro / ICE – UB.

HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M.E. (1998). La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*. 13, 79-88. Sevilla: ICE, Universidad de Sevilla.

MARTÍNEZ, S. Y MARTINEZ, Z. (1997). La orientación en el ámbito universitario. *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOP pp. 295-299.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001). *Plan de la calidad de las Universidades. Acciones de mejora.* Consejo de universidades.
RODRIGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro / ICE – UB.
SALMERON, H. & LÓPEZ PALOMO, V.I. (Coords.) (2000). Orientación educativa en las Universidades. Granada: Grupo editorial universitario.
VALDIVIA SANCHEZ, C. (1997).Orientación y tutoría en la Universidad. *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOP pp. 255-263.

Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias: una visión cognitiva

Concesa Caballero Sahelices. (concesa@ubu.es.)
Dpto. de Física, Universidad de Burgos.
Mª Luz Rodríguez Palmero.
CEAD Santa Cruz de Tenerife
Mercedes Pinto.
Universidad de La Laguna.
Marco Antonio Moreira.
Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil.

Resumen
Este trabajo está centrado en conocer la naturaleza de los procesos de enseñanza/aprendizaje y las implicaciones que se derivan para la docencia. Se parte del aprendizaje del alumno como elemento relevante en el modelo de formación de la convergencia europea y, desde perspectivas cognitivas recientes, se insiste en la importancia del aprendizaje significativo en el desarrollo de competencias.

Introducción
En el nuevo escenario de la convergencia europea se propone un modo diferente de entender la formación de los ciudadanos y, por consiguiente, la enseñanza. Los sistemas educativos europeos se enfrentan al reto, entre otros, de impulsar la formación de sujetos autónomos, capaces de participar y tomar decisiones fundamentadas en la vida profesional y social. Estos cambios están generando en las instituciones universitarias un proceso de reflexión sobre qué y cómo enseñar que conduce a cuestionarnos cuáles son las concepciones subyacentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante (Pérez Gómez, 2007). Entre los elementos que configuran el paradigma educativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se considera esencial *la enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante* (Euryde, 2007). El aprendizaje es entendido, no como fin en sí mismo, sino como instrumento al servicio de las competencias fundamentales que requiere la ciudadanía del mundo contemporáneo. Los proyectos formativos, diseñados en torno a perfiles profesionales y centrados en competencias, *enfocan la docencia hacia un perfil facilitador del aprendizaje* (DeSeCo, 2005; MECD, 2003). La enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes es la clave del modelo docente, en el proceso de convergencia europea (Euryde, 2007; González & Wagenaar, 2005). En una perspectiva cognitiva, el aprendizaje se entiende como una construcción del significado que el sujeto atribuye al conocimiento. Esta visión cognitiva privilegia los procesos mediante los cuales el estudiante codifica, organiza, elabora, transforma e interpreta las informaciones recogidas. El aprendizaje autónomo se entiende, así, como un proceso idiosincrásico que permite al estudiante ser protagonista de su propio proyecto formativo. Para estimular este aprendizaje es preciso tener en cuenta (Lobato, 2006) la contextualización de los aprendizajes, la capacidad reflexiva, la construcción

del conocimiento, la aplicación práctica del mismo y la evaluación del proceso realizado.

En este trabajo se hace una reflexión sobre los procesos educativos a través de los documentos emanados del EEES, en particular sobre el aprendizaje considerado como elemento estructurante de la enseñanza. Desde una visión cognitiva del aprendizaje se recurre a referentes, como la teoría del aprendizaje significativo y otras más recientes, para comprender el significado y alcance del proceso formativo de la convergencia europea para la enseñanza universitaria. Se hace, en primer lugar, una mirada a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el paradigma de la convergencia europea y, a continuación, se analizan desde la perspectiva del aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud. La teoría del aprendizaje significativo, contemplada desde una visión cognitiva más actual, supone una alternativa en el desarrollo de las competencias docentes necesarias para su consecución.

Los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la perspectiva del paradigma educativo de la Convergencia europea

En el Documento-Marco sobre *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES)* y el Informe Final del Proyecto Piloto-Fase 1ª del Proyecto Tuning (Tuning Educacional Structures in Europe) (Deusto-MEC, 2003), se formulan como elementos constituyentes del nuevo modelo: a) El Crédito europeo como la unidad de haber académico y medida del trabajo global del estudiante; b) El diseño de planes de estudios y programaciones docentes de acuerdo a los perfiles profesionales y académicos; c) Los objetivos formativos con orientación profesional integrando las competencias genéricas básicas, las transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias específicas; d) La organización de las enseñanzas centrada en el aprendizaje, siendo éste el núcleo del proceso educativo; e) Las metodologías de enseñanza activas para responder al protagonismo del estudiante en el aprendizaje.

En este modelo o paradigma educativo, se prioriza y se concibe la organización de la enseñanza en torno al aprendizaje del educando, considerando que éste es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, la enseñanza está al servicio del aprendizaje. Enseñar supone facilitar el aprendizaje. El elemento más importante del nuevo escenario en la enseñanza universitaria en el EEES es, pues, el *aprendizaje de los estudiantes*. Es manifiesto el giro en el centro de gravedad de los procesos educativos, desde el contenido disciplinar y su enseñanza al aprendizaje del estudiante. Según Cruz Tomé (2003, p. 199), en este cambio de enfoque hay un salto epistemológico y pragmático del enseñar al aprender y, en su opinión, la enseñanza centrada en el aprendizaje, supone: 1) Definir objetivos de aprendizaje para el alumno. 2) Resultados de aprendizaje esperados: competencias, conocimientos, habilidades, actitudes, valores. 3) Uso de metodologías activas por parte del alumno. 4) Cambio en las funciones del profesor y alumno; profesor, guía, acompañante del proceso de aprendizaje del estudiante, mientras que al alumno: se le pide ser responsable de su aprendizaje. 5) Evaluación continua y formativa. 6) Exigencia de interdisciplinariedad y equipo docente.

Dada la relevancia que se atribuye al aprendizaje en el modelo formativo de la convergencia europea, es necesario conocer su significado y cuáles son los resultados esperados. El aprendizaje es entendido en el paradigma del EEES, no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento al servicio del desarrollo de competencias fundamentales (key competentes) que requieren los ciudadanos en la sociedad actual para responder a sus demandas (Goñi Zabala, 2007). Para comprender el hacer operativo que supone entender el aprendizaje al servicio de las competencias, es imprescindible entender la complejidad de este concepto. Como tal se adopta el significado propuesto por DeSeCo (OECD, 2002; Pérez Gómez, 2007), donde se define competencia como: "*La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz"* (p.10).

Este enfoque contempla la complejidad de su estructura interna, es decir, el conjunto de atributos mentales que sustentan la capacidad y la voluntad de acción de las personas en las diferentes situaciones y realidades de la vida (Pérez Gómez, 2007). Según DeSeCo (2005), una competencia básica debe reunir las condiciones de: contribuir a obtener resultados de alto nivel personal o social; poder aplicarse a diferentes contextos y ámbitos relevantes y permitir superar con éxito exigencias complejas. Se reconoce el carácter global de las competencias, que integra conceptos, procedimientos, emociones, valores y actitudes, que evolucionan a lo largo de la vida de la las personas. Entre los rasgos característicos de las competencias, se citan: a) *Carácter holístico e integrador*. Conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones no se pueden entender de manera separada. b) *Carácter contextual*. Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a la diversidad y complejidad de las acciones. c) *Dimensión ética*. Requieren actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a lo largo de la vida. d) *Carácter creativo de la transferencia*. La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto. e) *Carácter reflexivo*. Suponen un proceso permanente de reflexión para *armonizar las intenciones con las posibilidades de cada situación. f) Carácter* evolutivo. Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

Por tanto, desde la perspectiva del paradigma educativo del EEES, los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen como núcleo central el aprendizaje del estudiante, entendido al servicio del desarrollo de las competencias. En consecuencia, los resultados esperados son competencias desarrolladas por el alumnado (Perrenoud, 2008) que abarcan, entre otros aspectos, los relacionados con el aprender a construir conocimientos significativos.

Profesores y estudiantes tienen funciones bien precisas para hacer realidad el espacio europeo de educación superior. Al alumno se le pide autonomía en su proceso de aprendizaje, una actitud de responsabilidad y capacidad de iniciativa para construir significados de nuevos conocimientos. El aprendizaje

autónomo del estudiante se refiere a la propia capacidad de aprender a aprender y exige conocer cómo funcionan los procesos que lo hacen posible, disponer de estrategias de aprendizaje adecuadas para construir conocimientos, saber utilizar técnicas que facilitan esos procesos y tener capacidad para utilizarlas en escenarios concretos, de acuerdo a la situación que se quiere resolver y dentro de la planificación previamente diseñada para lograr el objetivo de aprendizaje. En definitiva, ser autónomo en su aprendizaje supone en el estudiante el desarrollo de un alto nivel de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, disponer de habilidades metacognitivas sobre los mecanismos cognitivos y su regulación y, además, tener conocimientos significativos sobre aspectos específicos de contenidos estudiados, que permitan la construcción de nuevos significados (Caballero, 2004; 2009)

Además, hemos de tener en cuenta que no podemos eludir otra de las características de los procesos formativos: la continuidad. Se refiere ésta a la necesidad de vincular la formación a todo el ciclo vital de las personas, reforzando, de este modo, la idea de que la formación transciende la etapa escolar y los contenidos convencionales de la formación académica para constituirse en un proceso íntimamente unido a la realización personal y profesional de los ciudadanos.

A su vez, al docente se le pide ser mediador en el proceso, orientar y potenciar el aprendizaje autónomo del alumno, de modo que cada uno sea capaz de elaborar su modelo personal de funcionamiento y acción, con capacidad para regularlo y mejorarlo de manera progresivamente autónoma (DeSeCo, 2005; MECD, 2003). Dado que las competencias van a ser el núcleo de los contenidos curriculares y las actividades de aprendizaje su vehículo, al profesorado se le pide una intensa dedicación a diseñar y preparar actividades y a la planificación adecuada de situaciones o escenarios para el aprendizaje activo y cooperativo del estudiante. Es evidente que la tarea de los docentes ha cambiado; frente a la preparación de contenidos disciplinares de su especialidad, en este nuevo paradigma educativo, se requiere capacidad para preparar las actividades idóneas de aprendizaje del contenido y su escenario, utilizando metodologías activas. Los contenidos disciplinares de los programas de formación quedan, pues, subordinados a los resultados de aprendizaje esperados, es decir, las competencias.

En esta concepción de los modelos educativos del EEES, centrados en los estudiantes, el aprendizaje se considera un proceso de aprender a aprender y desarrollarse como persona y como experto. Ahora bien, el aprendizaje es un procedimiento de construcción personal de significados y, por tanto, es necesario conocer referentes teóricos sobre su naturaleza que nos permitan comprender qué entendemos por aprendizaje activo y significativo, cómo promoverlo y evaluarlo. Estos referentes teóricos, a su vez, deben orientar la búsqueda de las estrategias metodológicas adecuadas en la enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación, como un elemento integrado en dicho proceso.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, un enfoque cognitivo

Se presenta en este apartado un breve análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la visión de la psicología cognitiva, destacando sus rasgos de identidad. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es entendido como construcción del sentido del conocimiento, donde se privilegian los procesos por medio de los cuales las personas codifican, organizan, elaboran y transforman e interpretan la información recogida (Pozo & Moreneo, 1998). El conocimiento organizado en la memoria del que aprende se conoce como *estructura cognitiva*. Las implicaciones que se puedan inferir de este análisis se sustentan en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, así como en teorías cognitivas más recientes, como la de los campos conceptuales de Vergnaud, que ha contribuido a una mejor comprensión del aprendizaje significativo y ha desvelado su potencialidad para promoverlo, en particular, en el área científica. Estos marcos teórico-conceptuales permiten entender la naturaleza de esos procesos y aportan elementos pragmáticos para facilitarlos en el desarrollo de competencias. A continuación, se presenta el aprendizaje desde este punto de vista cognitivo y la interpretación de cómo y por qué se produce el aprendizaje desde las posturas teóricas de Ausubel y Vergnaud.

Aprendizaje, un proceso de construcción de significados

El concepto de aprendizaje tiene distintos significados según las diversas teorías, en las que cada autor y/o investigador presenta su punto de vista sobre qué es, cómo es y por qué se produce el aprendizaje. Los referentes teóricos sobre la naturaleza del aprendizaje son, en definitiva, construcciones humanas que interpretan sistemáticamente el área de conocimiento que llamamos aprendizaje y le atribuyen significados no compartidos, tales como: condicionamiento, adquisición de información (aumento de conocimiento), cambio comportamental estable, uso de conocimiento en la resolución de problemas, construcción de nuevos significados, de nuevas estructuras cognitivas, revisión de modelos mentales (Moreira, 1998).

Conocer cómo se construye el conocimiento, qué representaciones se utilizan para dar significado a los conceptos, entender qué procesos cognitivos conducen a un aprendizaje significativo y de qué modo se asimila ese conocimiento en la estructura cognitiva del sujeto, son algunos de los interrogantes que inquietan al profesorado y, a la vez, han generado cuestiones interesantes para formular investigaciones en enseñanza. Este proceso personal mediante el cual el individuo construye significados de nuevos conocimiento requiere de un pensamiento reflexivo, siendo éste un quehacer que implica la manipulación de conceptos, hasta ser asimilados significativamente y formar parte de la estructura cognitiva del aprendiz. Hay una dinámica en este proceso de construcción del conocimiento entre lo que el estudiante ya conoce y lo que podrá realizar para lograr nuevos aprendizajes a partir de su bagaje inicial. ¿Pero cómo se lleva a cabo este proceso de significación? Veamos la perspectiva ausubeliana.

Aprendizaje desde la teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel

La mente humana tiene capacidades limitadas para procesar y almacenar informaciones; sus posibilidades para el aprendizaje verbal significativo dependen de capacidades cognitivas, como pueden ser la representación

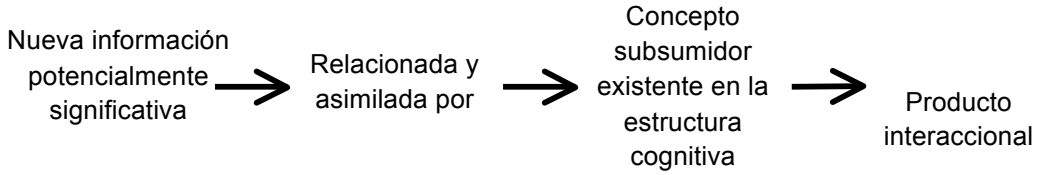
simbólica, abstracción, categorización y generalización (Ausubel, 2002). En la adquisición de conocimientos, el aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia, para construir, elaborar y asimilar conocimiento. El resultado del aprendizaje es el significado del concepto y no solamente la identificación de sus atributos. La eficacia del aprendizaje significativo, como mecanismo para procesar y almacenar información, reside en sus notas distintivas: *el carácter no arbitrario y no literal* de la capacidad de relación de la tarea de aprendizaje con la estructura cognitiva. El resultado de esta interacción activa e integradora es la aparición de un nuevo significado. El aprendizaje significativo es el proceso y, a su vez, el producto final del mismo. Éste es el significado ausubeliano del *aprendizaje significativo*, concepto clave en su paradigma educativo. En el carácter no arbitrario y no literal de la interacción aparece implícita la idea central de Ausubel (1976; 2002); para él, la variable independiente más importante para que se produzca aprendizaje significativo, y de la que se derivan importantes implicaciones para la enseñanza y aprendizaje, es: "*Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: El factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello*" (p 6).

Las condiciones necesarias para el aprendizaje significativo, según Ausubel (2002) son: 1) que el sujeto manifieste una *actitud* de aprendizaje significativa (o sea, una predisposición para relacionar el nuevo material que se va a aprender de una manera no arbitraria y no literal con su estructura de conocimiento); 2) que el material de instrucción sea *potencialmente significativo* para él, es decir, que sea enlazable con sus estructuras particulares de conocimientos de una manera no arbitraria y no literal. Por consiguiente, aunque el nuevo material sea potencialmente significativo, si la intención de éste es memorizarlo arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como su producto serán mecánicos. Y a la vez, con independencia de la disposición favorable para aprender del sujeto, si el material no es potencialmente significativo, tampoco será significativo el aprendizaje.

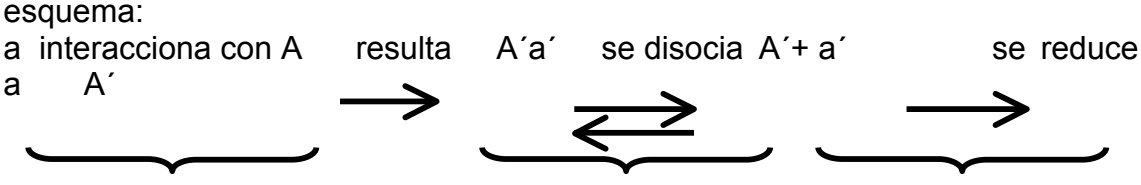
La facultad distintiva del ser humano para el aprendizaje significativo depende de capacidades cognitivas como la representación simbólica, la abstracción, la categorización y la generalización. En este proceso que conduce a un aprendizaje significativo, la estructura cognitiva humana, organizada jerárquicamente, actúa como matriz, para la adquisición de nuevos significados, con el consiguiente desarrollo cognitivo (Ausubel 1976; 2002). En el aprendizaje significativo, el proceso de adquisición de informaciones resulta de un cambio, tanto de la nueva información adquirida como de aspectos específicamente relevantes de la estructura cognitiva en la cual ésta se relaciona. Por otro lado, es necesario considerar el lenguaje como otro de los factores que influye tanto en el proceso de aprendizaje significativo como en la forma de resolver tareas de aprendizaje que tienen las personas. El lenguaje y la simbolización tienen un papel esencial en el desarrollo cognitivo y, consecuentemente, el aprendizaje simbólico y otras formas del mismo repercuten en el aprendizaje significativo de conceptos (Moreira, 2000; Rodríguez, 2004). Cuando la persona ha interiorizado con éxito el lenguaje, como un instrumento cognitivo, tiene más poder y flexibilidad para representar

y transformar, sistemáticamente, regularidades de la experiencia personal. Esta capacidad de los seres humanos para el simbolismo y la verbalización representacional permite descubrir ideas en un nivel de abstracción, generalidad y precisión singularmente elevado, así como transmitir y acumular esas ideas en el curso de la historia cultural. Los tipos de conceptos que aprende un individuo en una cultura particular y sus procesos de pensamiento están profundamente influidos por el vocabulario y la estructura del lenguaje al que se expone en su cultura particular (Ausubel, 2002; Moreira, 2004 b).

Después de una rápida revisión del concepto de aprendizaje significativo y las condiciones necesarias para el mismo, se muestra, de modo conciso, cómo se concibe, el proceso de adquisición de significados en la estructura cognitiva. Para explicarlo, Ausubel introduce el *principio de asimilación* o *teoría de la asimilación, e*ntendida como el proceso que ocurre cuando una idea, concepto o proposición **a**, potencialmente significativo, es asimilado bajo una idea, concepto o proposición, esto es, un subsumidor **A**, ya establecido en la estructura cognitiva, como un ejemplo, extensión, elaboración o cualificación del mismo (Ausubel, 2002; Moreira, 2003). Este principio tiene un valor explicativo, tanto para el aprendizaje como para la retención, y en modo esquemático, sería:


Nueva información potencialmente significativa
Relacionada y asimilada por
Concepto subsumidor existente en la estructura cognitiva
Producto interaccional

La importancia de este proceso de asimilación, no radica sólo en la adquisición y retención de significados, sino que también implica un mecanismo de olvido subyacente de los mismos. Así, se puede decir que después del aprendizaje significativo, cuyo resultado es el producto interaccional A´a´, se inicia un segundo momento de la asimilación que Ausubel reconoce como *asimilación obliteradora*. Lo característico de esta fase es que las nuevas informaciones son, espontánea y progresivamente, menos separables de los subsumidores hasta que ya no son reproducibles como entidades individuales; se llega así a un grado de disociabilidad nulo y A´a´ se reduce simplemente a A´. Este proceso de asimilación obliteradora, como una continuación natural de la asimilación, no significa que el subsumidor vuelva a su forma original. El residuo de la asimilación obliteradora es A´, el miembro más estable del producto interaccional, o sea, el subsumidor modificado. Es necesario destacar que, lógicamente, el proceso de asimilación en términos de una única interacción es una simplificación; que un nuevo conocimiento puede interaccionar con otras ideas existentes en la estructura cognitiva del sujeto y, también, que el grado de asimilación, en cada caso, depende de la relevancia del subsumidor. Así el proceso completo queda representado en el siguiente esquema:



asimilación fase de retención asimilación obliteradora

A modo de síntesis conclusiva de esta visión sobre el aprendizaje se utilizan palabras del propio autor (Ausubel (2002, p.9): "*El conocimiento es significativo por definición. Es el producto significativo de un proceso psicológico cognitivo («conocer») que supone la interacción entre unas ideas «lógicamente» (culturalmente) significativas, unas ideas de fondo («de anclaje») pertinentes en la estructura cognitiva (o en la estructura de conocimiento) de la persona concreta que aprende y la «actitud» mental de esta persona en relación con el aprendizaje significativo o la adquisición y la retención de conocimientos*".

Este proceso de atribución de significados y asimilación no fue suficientemente explicado por Ausubel y reclama planteamientos cognitivos más actuales (Moreira, 2008). El concurso del concepto vergnaudniano de esquema ofrece una mayor comprensión de esa interacción que conduce al aprendizaje significativo. Veamos brevemente lo que aporta este enfoque teórico al constructo.

Aprendizaje desde la teoría de los campos conceptuales de G.Vergnaud

En este espacio, consideramos el aprendizaje significativo desde la perspectiva de la teoría de los campos conceptuales de Gérard Vergnaud, una teoría cognitiva neopiagetiana que ofrece un referente más fructífero que el propuesto por Piaget para el estudio del desarrollo cognitivo y del aprendizaje de competencias complejas, en particular, aquellas implicadas en las ciencias y en la tecnología, teniendo en cuenta los propios contenidos del conocimiento y el análisis conceptual de su dominio. No es, por tanto, una teoría de enseñanza de conceptos explícitos y formalizados, sino que se trata de una teoría psicológica del proceso de conceptualización de lo real, que permite localizar y estudiar continuidades y rupturas entre conocimientos desde el punto de vista de su contenido conceptual (Vergnaud, 1993). Considera este autor, al igual que Piaget, que el conocimiento es un proceso de adaptación y supone que el centro del desarrollo cognitivo es, precisamente, la conceptualización (Vergnaud, 1990; Moreira, 2004 a); por tanto, se debe prestar toda la atención a los aspectos conceptuales de los esquemas y al análisis conceptual de las situaciones para las cuales los estudiantes desarrollan sus esquemas, tanto en el ámbito formal de la educación como en la vida cotidiana. En este enfoque, el conocimiento está organizado en *campos conceptuales*, de los que el individuo se apropia a lo largo del tiempo. Un campo conceptual es un conjunto informal y heterogéneo de situaciones y problemas, para cuyo análisis y tratamiento se requieren diversas clases de conceptos, representaciones simbólicas, operaciones de pensamiento y procedimientos que se conectan entre sí durante su aprendizaje (Vergnaud, 1993; 1990).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje humano se logra mediante el dominio de las situaciones y, para ello, es necesario coordinar conceptos y principios coherentemente, de manera que permitan actuar. Frente a la idea de conceptos de Ausubel, como regularidades empíricas de fenómenos, para Vergnaud, éstos se derivan de las razones que los hacen necesarios, de las

relaciones con los eventos pasados, presentes y futuros, así como de sus posibilidades de predicción (Vergnaud, 1990). Este autor considera que el vínculo entre el comportamiento y la representación está descrito por el concepto de ***esquema*** introducido por Piaget, y que él redefine como "*una organización invariante de la conducta para una clase de situaciones determinada*" (p.172). La organización de un esquema se basa en sus elementos constituyentes: 1) ***Objetivos y anticipaciones:*** indican que un esquema se orienta a una clase de situaciones en las que puede descubrir un propósito de la actividad, sus objetivos, o esperar ciertos efectos. 2) ***Las reglas de acción:*** generan los esquemas y permiten continuar las acciones, recoger información y controlar los resultados de la acción; son reglas del tipo *si,..., entonces*, que garantizan el éxito de la actividad en un contexto cambiante. 3) ***Los invariantes operatorios:*** constituidos por la base conceptual generalmente implícita, que permite obtener información pertinente e inferir de ella el propósito que se pretende alcanzar y las reglas de acción más apropiadas; se distinguen dos categorías: los *conceptos-en-acción y teoremas-en-acción. 4)* ***Las posibilidades de inferencia:*** *s*on los razonamientos que contiene un esquema para anticiparse a una situación concreta.

La potencialidad de esta teoría radica en que permite explorar vínculos entre la estructura cognitiva humana y la estructura de un concepto determinado y, de este modo, describir sus distintos niveles de conceptualización. Estos niveles se manifiestan en el uso de representaciones simbólicas y una explicitación parcial de significados, que son las expresiones parciales de los invariantes operatorios usados para enfrentar situaciones y problemas que demandan una conceptualización aceptable de lo real. Así, pues, permite analizar la relación entre la dimensión de los conceptos y los *invariantes operatorios* implícitos del comportamiento humano en determinadas *situaciones y* profundizar en las relaciones entre significados y significantes de un concepto (Vergnaud, 1993). En este referente, los esquemas vinculan la conducta y la representación, por medio de los invariantes, ya que la percepción, la búsqueda y selección de información queda determinada por los *conceptos-en-acción* disponibles en el sujeto, y los *teoremas-en-acción* subyacentes en su conducta. Un *teorema-en-acción* es una proposición considerada como verdadera sobre lo real, y un *concepto-en-acción* es una categoría de pensamiento contemplada como pertinente (Vergnaud, 1998). Con teoremas y conceptos en acción, Vergnaud, se refiere a un conocimiento implícito, es decir, a conceptos que aun formando parte de la estructura cognitiva, no lo serán del todo hasta que el sujeto no sea capaz de explicitarlos. Este conocimiento, que él llama *conocimiento-en-acción,* es lo que permite la adaptación y, en consecuencia, la capacidad de afrontar nuevas situaciones (Vergnaud, 1998).

Los conceptos, según Vergnaud, no sólo deben ser definidos por su estructura; es necesario considerar también las propiedades, las situaciones en las cuales se usan y las representaciones simbólicas que la persona emplea para pensar y escribir acerca de un concepto, es decir, que la conceptualización está regulada por la interacción entre la información contenida en las situaciones y la estructura conceptual de la persona. En el marco de esta teoría, se considera a los ***conceptos*** constituidos por elementos relacionados, referidos a un conjunto de situaciones, e invariantes operatorios, cuyas propiedades se

expresan por medio de diferentes representaciones simbólicas. Un concepto va adquiriendo sentido por interacción con situaciones y problemas, asimilándose las propiedades que formarán los *conocimientos-en-acción;* en la medida en que éstos se expresen, explícitamente, mediante sus significantes; esos invariantes conforman un "verdadero" concepto, tal como el propio Vergnaud (1990 (pp. 144-145) indica: *Un concepto en acción no es enteramente un concepto, ni un teorema en acción un teorema. En la ciencia, los conceptos y teoremas son explícitos y se puede discutir su pertinencia y su validez. No es necesariamente el caso para los invariantes operatorios. Conceptos y teoremas explícitos no forman más que la parte visible del iceberg de la conceptualización: sin la parte escondida formada por los invariantes operatorios, esta parte visible no sería nada*".

¿Cómo adquiere significado un concepto? Para Vergnaud, los invariantes operatorios se aplican a las situaciones (problemas, fenómenos) para dar sentido al concepto mediante sus propiedades, relaciones y transformaciones. Así, reconoce también el papel del conocimiento previo en los procesos de construcción del conocimiento, al afirmar que un problema no es tal si el sujeto no tiene conceptos para reconocerlo como problema. Este presupuesto básico identifica a la teoría de la conceptualización de lo real dentro de las que se articulan bajo el paradigma constructivista. La acción es considerada, por Piaget y por Vergnaud, como el principal elemento generador de conocimiento y la solución de problemas como su fuente y criterio. Otros aspectos de interés en el proceso de aprendizaje significativo de conceptos que se enfatizan en esta teoría (Vergnaud, 2007) son: Las situaciones y problemas dominados previamente son esenciales en la adquisición del conocimiento; éste tiene rasgos locales; el dominio de validez de los conceptos varía con la experiencia y el desarrollo cognitivo y, por lo tanto, es restringido. Si bien es una teoría pragmática, esto no significa que sea empírica. Es decir, los significados surgen de la acción del sujeto al enfrentar situaciones mediadas por procesos cognitivos. Este aspecto difiere del enfoque ausubeliano que considera el proceso de adquisición de conceptos por formación como un proceso empirista y deductivo. El sentido pragmático para Vergnaud está mediado por la acción del sujeto. El proceso de simulación de un problema va más allá de la abstracción de regularidades del mundo observable.

A modo de síntesis, en este apartado, se ha procurado resaltar que las situaciones y problemas con las que se enfrentan las personas, son esenciales para el aprendizaje y que es, precisamente, en esta interacción donde adquieren significado los conceptos científicos. Esto tiene mucho que ver con el logro de un aprendizaje significativo mediante el desarrollo de competencias y, por tanto, puede ayudar a comprenderlo y fundamentar su implementación en el aula.

La potencialidad del aprendizaje significativo en el desarrollo eficaz de competencias. Implicaciones para la enseñanza

Siguiendo las directrices y propuestas de organismos internacionales, el sistema educativo, en todos sus niveles, ha reestructurado sus planteamientos y se planifica hoy en torno a las llamadas competencias básicas. Lo que se persigue con ellas es el desarrollo de unos saberes en los aprendices que sean

mucho más versátiles y que impliquen la integración de capacidades, conocimientos, actitudes, emociones y valores que les permiten superar demandas complejas (Pérez Gómez, 2008), esto es, un saber y saber hacer que favorezca un aprendizaje significativo. Las referencias a relaciones explícitas entre éste y las competencias son abundantes y, de hecho, cuando se explican, lo que se nos expone es que hemos de lograr como docentes la significatividad de esos aprendizajes en términos de competencias, en contraposición a una enseñanza centrada en la exposición de contenidos irrelevantes y al margen del alumno como centro del proceso educativo.

Pero aprendizaje significativo es el constructo central de un referente concreto, la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel en 1963. Dice Pérez Gómez (2008, pág. 66) que "*la grandeza del ser humano y su complejidad reside, …, en la posibilidad ilimitada de construir significados*". Hemos de preguntarnos, entonces, ¿cómo se construyen esos significados? A Ausubel (1976, 2002) se debe la consideración de que cuando el aprendiz consigue relacionar los nuevos conocimientos con sus experiencias personales de forma sustantiva y no arbitraria, construye un aprendizaje que es significativo. Este proceso, recordemos, se explica por medio de la asimilación, en la que se establece interacción entre la nueva información y elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva, que reciben el nombre de subsumidores. De este modo, lo aprendido puede ser movilizado, integrado y aplicado a otros contextos para resolver distintas situaciones, de manera que, así, el sujeto es cada vez más competente para resolverlas. Esta premisa supone un modelo de profesor que tiene como tarea fundamental la de proporcionar materiales potencialmente significativos; su función es la de organizar (e implementar) material para el aprendizaje del alumnado. "*El aprendizaje significativo de conceptos, ideas y principios tiene que situarse en las prácticas de la vida real donde tales conceptos, ideas y principios son funcionales y por tanto recursos estimables para el aprendiz*" (Pérez Gómez, 2008, págs. 90-91). Éste es el sentido que se desprende de los presupuestos que Vergnaud postula en la teoría de los campos conceptuales, referente que complementa la visión ausubeliana de la asimilación desde una perspectiva cognitiva más reciente, dando cuenta de la estabilidad del conocimiento atribuida a los esquemas de asimilación, así como de la complejidad y progresividad del aprendizaje significativo.

Aunque no tenga un carácter didáctico, la teoría de los campos conceptuales permite extraer de sus principios importantes implicaciones para la enseñanza, entre ellas el papel primordial del profesor como *mediador*, esto es, su **tarea** para ayudar a los alumnos a desarrollar esquemas y representaciones (Vergnaud, 1998); de este modo, los estudiantes pueden resolver situaciones cada vez más complejas. Pero el desarrollo de nuevos esquemas da lugar a nuevos invariantes. En esta función mediadora del docente, en la tarea educativa, son importantes el lenguaje y los símbolos. No obstante, su intervención más importante es la de proponer y elegir situaciones diversas, presentadas adecuadamente dentro de la zona de desarrollo proximal del alumno. Desde la perspectiva de este autor, las situaciones no se refieren a situaciones didácticas, sino a tareas, a situaciones percibidas por los estudiantes como problemáticas. Dado que en este enfoque el conocimiento es

adaptación ante las situaciones que el individuo afronta y que es frente a esas situaciones, sean académicas o profesionales, como se desenvuelven las competencias (es decir, como se ve o se pone a prueba si somos o no competentes para superarlas), la primera preocupación de un enseñante tendría que ser la construcción de situaciones que realmente permitan al alumnado el desarrollo de acciones y formas de actividad tendentes a dominarlas. En ese proceso es esencial el papel del educador como mediador en situación, de modo que aporte la ayuda necesaria que le permita al aprendiz avanzar en su trabajo de conceptualización en términos cada vez más competentes.

En la resolución de un problema se manifiesta con frecuencia una clara dicotomía en el tratamiento del saber expresado y el saber hacer, es decir, entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental. Se presupone que enfrentar una situación problemática es sólo resultado de combinar acciones y reglas, dando por hecho el conocimiento necesario contenido en las mismas. Para Vergnaud (1997) "*el conocimiento conceptual está inmerso en la resolución de problemas"*. En la formación de conceptos, los procesos llevan a identificar categorías, nuevos significados, propiedades, atributos. Una clara distinción dicotómica entre conocimiento procedimental y declarativo puede llevar a subestimar tanto el papel de la representación y conceptos en la resolución del problema, como el rol de la operatividad en la formación de los conceptos. ¿Cómo influye este hecho en el diseño de alternativas didácticas que persiguen un aprendizaje significativo? La respuesta a esta cuestión supone la planificación de situaciones que obliguen al estudiante a movilizar tanto el saber como el saber hacer, que le supongan la movilización y el aumento tanto de conceptos como de formas de ponerlos en práctica. Recordemos que para Vergnaud es determinante el conocimiento-en-acción. Esta perspectiva complementa, como hemos dicho, la visión ausubeliana.

Hemos de destacar también la importancia que tiene para la enseñanza, desde los presupuestos teóricos de Vergnaud, comprender el proceso de *explicitación del conocimiento* en el **alumno**. Con frecuencia en el ámbito escolar se superestima el conocimiento explícito y se subestima, o incluso se desvaloriza, el conocimiento implícito de los discentes**.** Sin embargo, gran parte de nuestra actividad física y mental, está constituida por esquemas, y éstos tienen como componentes esenciales los invariantes operatorios (conceptos y teoremas-en-acción), que constituyen los conocimientos contenidos en los esquemas, que son profundamente implícitos. Los **alumnos**, en general, no son capaces de expresar en lenguaje natural o de explicar sus teoremas-en-acción, a pesar de resolver correctamente ciertas tareas. Según Vergnaud (1990), el conocimiento conceptual de los distintos campos del saber es necesariamente explícito y en este proceso de explicitación del conocimiento tiene una tarea esencial el docente. Este aspecto de la explicitación del conocimiento no parece que sea enfatizado, ni directa ni suficientemente, por parte de Ausubel en sus explicaciones relativas a cómo lograr un aprendizaje significativo. La explicitación del conocimiento no es instantánea, sino que sucede progresivamente en un dilatado periodo de tiempo.

La concepción de un currículum basado en competencias no es nueva y puede ser considerada, por ejemplo, desde la perspectiva más conductista que nos podamos imaginar. Por eso este enfoque, que impregna en la actualidad a todo el sistema educativo, reclama una reflexión y una fundamentación teórica que nos conduzcan al logro de las metas y de los resultados que la educación de hoy precisa y propone. Sólo así podremos "*cambiar la mirada*" al aula para "*reinventar la escuela*" (Pérez Gómez, 2008). Es una pena que estemos desaprovechando la ocasión que se nos ha puesto en las manos para mejorar la educación y lograr otros aprendizajes y que, simplemente, estemos cumplimentando mecánicamente, como formularios, los documentos que la administración reclama, sólo para contemplar la relación de competencias a la que la norma nos obliga en las prescriptivas programaciones. Para esa nueva mirada, para esa resignificación de la tarea docente desde una perspectiva coherente y justificada, no tenemos que inventar nuevos modelos, no nos hacen falta nuevas teorías. Ciertamente, el aprendizaje entendido al servicio del desarrollo de competencias, como se expone en los documentos institucionales, difícilmente se puede promover en la enseñanza sin unos referentes teóricos que ayuden al profesorado a comprender qué es y cómo suceden esos procesos cognitivos, así como cuáles son las estrategias metodológicas más adecuadas para lograrlo. Pero esos marcos teóricos existen y los tenemos a mano desde hace ya mucho tiempo. En una perspectiva cognitiva, la teoría del aprendizaje significativo en su visión original y las contribuciones más recientes de la teoría de los campos conceptuales tienen elementos con potencialidad para responder a los nuevos retos del modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante y sugieren cómo evaluar el desarrollo de competencias.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D.P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Trillas.
- Ausubel, D.P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Caballero Sahelices, C. (2004). La progresividad del aprendizaje significativo. En Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje. Moreira, M.A., Caballero Sahelices, C. y Rodríguez Palmero, M.L. (coord.). Servicio Publicaciones Universidad de Burgos: 47-66.
- Caballero, Sahelices, C (2009). ¿Qué aprendizaje promueve el desarrollo de competencias? Una mirada desde el aprendizaje significativo. Qurrículum, nº 22. pp. 11-34.
- Cruz Tomé, M.A. de la (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. Aula Abierta, 82,191-216. Oviedo: ICE Universidad.
- DeSeCo (2005). The definition and Selection of key Competences. Executive summary. http://deseco.admn.ch (Consulta: 13/04/09).
- Euryde (2007). Focus on the structure of higher education in Europe. National Trends in the Bologna Process. Brussels. Belgique.
- González, J. & Wagenaar, R. (2005) (eds). Tunning Educational structures in Europe. Phase II. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Goñi Zabala, J.M. (2007). El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario. Barcelona: Octaedro ICE-UBU.
- Lobato, c. (2006). Estudio y trabajo autónomos del estudiante. En Díaz, M.. Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza, pp.191-223.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Moreira, M. A. (2004 a). La teoría de los campos conceptuales de Vergnaud, la enseñanza de las ciencias y la investigación en el área. Porto Alegre: Portão 41-66.
- Moreira, M. A. (2008). Aprendizaje significativo: la asimilación ausubeliana desde una visión cognitiva contemporánea. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva. Barcelona: Ed. Octaedro. Págs. 198-221.
- Moreira, M .A. (1998). Teorias de aprendizagem. Saõ Paulo: Editora Pedagógica.
- Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: Visor.
- Moreira, M .A. (2003). Aprendizaje significativo: Fundamentación teórica y estrategias facilitadoras. Porto Alegre: UFRGS
- Moreira, M. A. (2004b). Lenguaje y aprendizaje significativo. En Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje. Moreira, M.A, Caballero, C., Rodríguez Palmero, M.L. (coord.). S. de Publicaciones Universidad de Burgos: 67-86.
- OECD (2002). Definition and Selection of Competenceies (DeSeCo): Teorethical and Conceptual Fundations: strategy papel. Downloaded from http://www.statistik.admin.ch/statch/ber15/deseco/deseco strategy/paper final.pdf
- Pérez Gómez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno Sacristán, J. (comp.). Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á.I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación. Consejería Educación Cantabria.
- Perrenoud, P. (2008). Diez competencias para enseñar. Barcelona: Grao.
- Pozo, J.I. & Moreneo, C. (1998). Un currículo para aprender. Las estrategias de aprendizaje como contenido educativo. Madrid: Santillana.
- Rodríguez Palmero, M.L. (2004). Aprendizaje significativo e interacción personal. En Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje. Moreira, M.A., Caballero, C., Rodríguez Palmero, M.L. (coord.). S. Publicaciones Universidad de Burgos: 15-46.
- Universidad de Deusto y Universidad de Groningen (2003). Tuning Educacional Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. Recherches en Didactique des Mathématiques, 10(23) :133-170.

• Vergnaud, G. (1993). Teoria dos campos conceituais. In Naser, L.(Ed.). Anais do 1º Seminário International de Educaçao Matemática do Rio de Janeiro, p.1-26.
• Vergnaud, G. (1998). A comprehensive theory of representation for mathematics education. Journal of Mathematical Behavior, 17(2):167-181.
• Vergnaud, G. (2007). ¿En qué sentido la teoría de los campos conceptuales puede ayudarnos para facilitar aprendizaje significativo? En Ojeda Ortiz, J. A., Moreira, M. A. y Rodríguez Palmero, M. L. (org.) Actas del V Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Indivisa Boletín de Estudios e Investigación, Monografía VII. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios. Madrid: La Salle/Ed. SM. Págs. 47-64.

Comunidades de aprendizaje: ¿es posible un cambio en la cultura profesional?

Cristina Canabal García y Lola García Campos
Departamento de Didáctica. Universidad de Alcalá
cristina.canabal@uah.es
lola.garcia@uah.es

El germen del proyecto

El trabajo que se presenta en este artículo es fruto de un proyecto de investigación desarrollado por el grupo de investigación FIT -Formar, Indagar y Transformar- integrado por docentes de los Departamentos de Didáctica y Psicopedagogía y Educación Física de la Universidad de Alcalá (UAH). Nuestra área de interés está relacionada básicamente con los procesos de formación inicial y continua del profesorado en todos los ámbitos educativos formales y no formales, siendo nuestra línea prioritaria la indagación sobre las diferentes problemáticas de la formación y el desarrollo profesional en el ámbito universitario.

El curso pasado hemos desarrollado el Proyecto de Investigación "El rol del facilitador en los procesos de innovación educativa" que no ha tenido financiación externa a la UAH, pero ha permitido dar solidez al grupo de investigación a través de la formación de sus integrantes en la temática objeto de estudio. Quincenalmente hemos realizado seminarios de investigación. Durante los mismos se ha avanzado en la consulta de algunos estudios e investigaciones afines con las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional. Estos seminarios han tenido como resultado la construcción de una base teórica compartida, la profundización en el rol del facilitador y los procesos de innovación educativa y el desarrollo del proyecto de investigación.

Muchos de los integrantes del FIT [4] formamos parte del Equipo de Formación del Profesorado de la UAH, por lo que participamos en el Máster en Docencia Universitaria, en los Grupos de Innovación como facilitadores, en la organización de los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria -que este curso contará con su V edición-. Ello nos permite acercarnos a los procesos vinculados a la creación y consolidación de grupos de trabajo entendidos como comunidades de aprendizaje, más allá del nombre identificativo: grupos de innovación, tríadas, etc., y así indagar en las posibilidades que ofrece el fortalecimiento de los procesos de colaboración del profesorado universitario en su desarrollo profesional.

Dado que somos un grupo que comparte afinidades, formas de entender los procesos colaborativos e interés por los procesos de innovación, decidimos iniciar una serie de seminarios en los que, tras consultar artículos de

[4] El grupo de investigación FIT, constituido por doce integrantes, entre ellos varios estudiantes, dispone de una web en la que consultar sus líneas de trabajo: http://www2.uah.es/fit/programa2.htm

investigación relacionados con la reflexión colaborativa, compartíamos nuestras interpretaciones, tratando de profundizar en las lecturas y poníamos en común nuestras experiencias vividas como facilitadoras(es), de manera que pudiéramos transferir lo incorporado en este proceso a las reuniones y el seguimiento de los Grupos de Innovación, con los que mantenemos reuniones periódicas. De este modo el proceso se enriquece continuamente, pues las nuevas situaciones generadas en los grupos nutren de nuevos retos e interrogantes los sucesivos seminarios y nos permiten continuar reflexionando en la acción. Mediante este proceso cíclico se reconstruye nuestro conocimiento profesional, definido por Grundy (1998: 40) como "el conocimiento que está conectado intrínsecamente a la práctica. No es un conocimiento que informe a la práctica o que tenga una intención práctica, sino que está incrustado en la práctica: conocimiento reflexivo en y a través de la acción". Como señala Wenger (1998) hemos conformado una "comunidad de prácticas" a la que nos ha llevado nuestro compromiso con la innovación y nos une un objetivo común, indagar cómo reforzarla en la docencia universitaria. Los seminarios han supuesto un recurso a través del cual enriquecer nuestro repertorio como comunidad que aprende a partir del conocimiento enraizado en su práctica.

¿Qué son los Grupos de Innovación?

Los Grupos de Innovación son grupos de trabajo entendidos como unidades personales, dinámicas y cohesivas que permiten que los participantes tengan apoyo de los compañeros por medio de las actividades del grupo. El objetivo del grupo primario es que todos los miembros se apoyen mutuamente para lograr la consecución de las metas y líneas de actuación.

A través de esta acción se pretende apoyar al profesorado constituido en un grupo de trabajo durante la implantación de una experiencia innovadora. Los profesores se constituyen voluntariamente en un Grupo de Innovación pudiendo ser de un mismo Departamento, Facultad o Centro, o bien ser interdisciplinarios.

La convocatoria de los Grupos de Innovación se inició en octubre de 2006, tras la aprobación de los procedimientos y la ficha de registro[5]. Para difundir los grupos y explicar los objetivos de esta modalidad formativa se realizaron reuniones de presentación ante los equipos Decanales de algunas Facultades y Escuelas interesadas. Se elaboró también un folleto explicativo que se envió a todo el profesorado de la Universidad con el propósito de difundir el Programa y las distintas actividades organizadas durante la gestión 2006/2007 (eventos, jornadas, encuentros, procedimiento de registro para los Grupos de Innovación, etc.).

Desde entonces los Grupos de Innovación registrados han ido avanzando según su propio ritmo y necesidades. Entre los logros más importantes se

[5] Se puede consultar la web http://www2.uah.es/formacion_profesorado_universitario/?page_id=28

puede destacar el valor de las redes de colaboración que se van construyendo y el impacto que la formación y las propuestas de cambio tienen en la práctica docente del profesorado participante. Los Grupos de Innovación contribuyen a una mayor cohesión, especialmente cuando están involucrados profesores de una misma facultad o área de conocimiento.

Cada Grupo de Innovación, al terminar el curso, elabora un informe final de actividades con la finalidad de sistematizar las tareas de seguimiento de los procesos llevados a cabo, realizar un análisis de los factores que favorecen o dificultan procesos de innovación, detectar necesidades de formación y compartir experiencias.

Además de esta acción, en el marco del Máster en Docencia Universitaria (previamente, Experto y Diploma de Formación Pedagógica), se conforman grupos de trabajo con la intención de facilitar el trabajo en equipo entre profesores y potenciar el diálogo y la reflexión conjunta. En esta fase se realiza una experiencia innovadora en el ámbito de la formación docente orientada a favorecer la transformación de las prácticas docentes a través de procesos de reflexión colectiva, entendida como parte integrante del desarrollo profesional (Margalef, Canabal e Iborra, 2006).

Esta propuesta requiere un contrato o compromiso firme, al tiempo que es importante negociar los roles y la organización interna del trabajo (Margalef, Canabal e Iborra, 2007). Para facilitar el trabajo de los grupos, especialmente el desarrollo de un pensamiento reflexivo adaptamos la propuesta de Brockbank y McGill (2002) sobre el diálogo reflexivo para facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva. En nuestro caso adaptamos como estrategia formativa “las tríadas”.

La finalidad de la implantación de estas innovaciones es favorecer el intercambio de roles, permitir que todos los miembros del grupo pasen por la experiencia de presentar sus preocupaciones, necesidades, problemas, identificar aspectos a modificar, planificar la experiencia, realizarla y tener la posibilidad de contar con los compañeros como observadores y facilitadores. Los miembros de cada tríada pasan por todos los roles, lo que contribuye a desarrollar diversas competencias docentes.

En ambos casos los facilitadores y facilitadoras son los docentes que sirven de nexo de unión entre los grupos y el Equipo de Formación, manteniendo diversas reuniones para establecer una línea de actuación común, compartiendo los análisis y los informes realizados, unificando esfuerzos en cuanto a los recursos materiales en la formación, etc.

Estas estrategias y acciones formativas tienen en común el carácter reflexivo de la práctica educativa, entendiendo por estrategias reflexivas los diversos procedimientos que se utilizan en un proceso formativo para que los participantes aprendan de un modo activo, crítico, duradero e interactivo, por lo que se insiste en las habilidades metacognitivas que necesita desarrollar el profesorado para interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia práctica docente desde un punto de vista educativo, didáctico, personal, moral y social.

Consideramos que construir redes y comunidades de aprendizaje en el interior de las instituciones de Educación Superior no significa únicamente definir un trabajo o crear equipos sino que implica cambiar una cultura profesional y promocionar un aprendizaje en comunidad que introduzca innovaciones en el desarrollo curricular. Esta es la clave para lograr el aprendizaje a lo largo de la vida, no sólo de los integrantes de las organizaciones, sino también de la propia organización.

Al tiempo, una contribución importante de las comunidades de aprendizaje es que permiten una mayor interdisciplinariedad no sólo en la creación de grupos (Cochran-Smith, 2005), sino también en la transferencia de este modo de entender el conocimiento, al diseño innovador de entornos y situaciones de enseñanza universitaria más complejos y críticos.

Por todo ello consideramos relevante indagar en cómo se generan estas redes de colaboración (Talbert y McLaughlin, 2006) y qué procesos facilitan las mismas, así como en mejorar la productividad de estos equipos profesionales.

¿Qué suponen los procesos de facilitación?

En nuestro proceso de indagación y, en la intención de mejorar la formación del profesorado, necesitábamos indagar cómo trabajan y aprenden los profesores de manera colaborativa y para hacerlo, nos centramos en la figura del facilitador, entendida como la persona que coordina el trabajo colaborativo del profesorado y guía su aprendizaje (McLaughlin y Talbert, 2006) encargada de funciones como:

a) Organizar el trabajo
- identificar las cuestiones sobre las que trabajará el grupo
- promover la colaboración y el intercambio de experiencias y conocimientos
- asesorar durante la planificación de las acciones de mejora
- facilitar la implementación de las acciones

b) Crear un contexto de aprendizaje
- fomentar el desarrollo profesional de los integrantes del grupo
- ayudar a construir prácticas basadas en el aprendizaje colaborativo
- evaluar la “salud” de la comunidad
- crear un conocimiento “compartido” acerca de sus prácticas de enseñanza

Estos autores señalan que las comunidades de aprendizaje transitan por diversas etapas o fases:

1. Una *fase inicial* en la que se establecen las normas de funcionamiento, se identifican los objetivos y se comienza a concretar el proceso de indagación, al tiempo que lo integrantes se familiarizan con dicho

proceso y sus estrategias, empezando así a descubrir el valor del análisis de datos y la reflexión para la transformación de la práctica.

2. Una fase *intermedia*, en la que se continua con la propuesta colaborativa, genera la aparición de temores ante la observación y la crítica; tras este período de crisis, en el que se reconstruye su identidad como comunidad, se comparten creencias y supuestos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, etc., se desarrolla una visión más clara de la línea de innovación y se dan los primeros pasos en el desarrollo de un plan de acción que parte del cuestionamiento de la propia práctica.

3. Una *fase avanzada* caracterizada por un mayor compromiso, una responsabilidad compartida que apoya la gestión de las presiones externas, afianza la búsqueda de coherencia y la creación de vínculos con la comunidad y la institución.

Siguiendo a Ponte (2002) en su estudio sobre los procesos a través de los cuales los docentes llegan a ser investigadores en la acción y los formadores llegan a ser sus facilitadores, la facilitación es más exitosa cuando el apoyo es más cíclico, explícito, negociado, contundente y crítico.

a) Cíclico, haciendo que los(as) profesores(as) miren constantemente hacia atrás (“¿qué he hecho?”) y hacia adelante (“¿cómo puedo progresar desde aquí?”).

b) Explícito, haciendo explícito lo que el profesorado está haciendo y expresándolo en términos de la investigación-acción.

c) Negociado, construyendo colaborativamente a través del análisis compartido, contrastado, enriquecido, de otras formas de actuar según las circunstancias dadas.

d) Contundente, hablando continuamente con los docentes sobre la realización real de ciertas actividades, así como la discusión de estas actividades con los colegas de una forma sistemática y con sentido.

e) Crítico, preguntando al profesorado sobre lo que está haciendo y por qué.

El proceso de investigación

Para ahondar en el tipo de tareas y ámbitos que predominan en los procesos de colaboración, en si generan oportunidades para la reflexión y para el aprendizaje de la propia práctica (Lunenberg; Ponte y Van de Ven, 2007), o para profundizar en los procesos que favorecen la colaboración con otros docentes como recursos para el desarrollo individual y colectivo de las comunidades de aprendizaje profesional (Postholm, 2008), a la luz de los seminarios de investigación se partió del estudio de casos, concretamente analizando en profundidad los patrones de interacción que se producían en

cinco Grupos de Innovación, en función de diversas características señaladas y elaboradas tras la búsqueda bibliográfica y la consulta con expertos.

El enfoque metodológico fue el de la investigación-acción, por la necesidad de implicar a los propios participantes de las comunidades de aprendizaje en la generación del conocimiento sobre sus procesos y resultados.

El contexto del estudio lo componen los Grupos de Innovación de la UAH que, como se ha mencionado anteriormente, constituyen equipos estables en los que se pretende promover la participación activa del profesorado para la implementación de experiencias innovadoras en su práctica docente y que contribuyan a generar una cultura colaborativa de formación permanente para su desarrollo profesional. Se proponen vías de reflexión para cuestionar y repensar las prácticas y proponer otras nuevas fundamentadas en un conocimiento teórico y práctico. Otorgan mayor reconocimiento, proyección y difusión de las acciones de innovación educativa así como del profesorado implicado.

En la actualidad en la UAH están registrados 30 Grupos de Innovación, que varían en su composición de cuatro a catorce miembros, con un total de 195 profesores implicados con representación de todas las ramas de conocimiento (Artes y Humanidades, CC. Sociales y Jurídicas, CC. de la Salud, Ciencias e Ingenierías y Arquitectura) apoyados por un equipo de 14 facilitadores.

Entre las cuestiones sobre las que se proponen innovar destaca la incorporación al EEES con todo lo que conlleva: la enseñanza por competencias, la evaluación continua y formativa, las estrategias metodológicas para el aprendizaje activo y colaborativo, la incorporación de las TICs y el trabajo en equipo, con la coordinación y colaboración del profesorado inherente a los nuevos estudios de Grado y Postgrado.

Para ello recurren a la planificación y desarrollo de las respectivas líneas de innovación, además de la organización de Jornadas de innovación sobre las correspondientes áreas del conocimiento; la puesta en marcha de Proyectos de Investigación sobre innovación docente; la planificación y desarrollo de asignaturas de Transversales basadas en criterios de innovación así como de Talleres con estudiantes de toda la UAH; la participación en Seminarios de trabajo con otras universidades para la elaboración de manuales adaptados a las exigencias de las nuevas titulaciones; la presentación de ponencias y comunicaciones en Encuentros de Innovación organizados dentro y fuera de la UAH, entre otros.

Para la obtención de datos a lo largo de este estudio se han utilizado diversas técnicas entre las que, por los objetivos planteados, predominaron las de carácter cualitativo frente a las cuantitativas, que nos han permitido identificar el punto de vista de los participantes, indagar sus percepciones y creencias, observar e interpretar sus acciones y avanzar en la generación de su propio conocimiento. Los métodos y recursos utilizados han sido:

• Observación participante con la que cada facilitador(a) pretendía construir su conocimiento sobre los procesos que se dan en la vida del grupo de innovación a partir de los procesos permanentes de relaciones e interacciones sociales que en él se producían; no bastaba con recoger los datos neutralmente sino que el facilitador se proponía producir los datos a través de un proceso de reflexión entre los sujetos con los que entabla las relaciones en el propio Grupo de Innovación.

• Entrevistas en profundidad: los miembros del equipo de investigación llevamos a cabo una serie de entrevistas al integrante más implicado del grupo de innovación, al que menor nivel de compromiso mostraba con el proceso y al coordinador del grupo. Las entrevistas, de media hora de duración, fueron grabadas y posteriormente, transcritas. Las cuestiones iban dirigidas a recabar la opinión de los participantes sobre los siguientes temas: las relaciones interactivas que se establecen con el facilitador; la retroalimentación del proceso; las acciones y estrategias de los distintos miembros del grupo de innovación, del facilitador y del coordinador; la valoración del proceso llevado a cabo por el grupo y la responsabilidad del facilitador en el mismo y, como última cuestión, los obstáculos percibidos tanto para el grupo como para el facilitador.

• Diario de campo: cada facilitador registraba, tras las respectivas sesiones, qué había ocurrido en la reunión y qué no se había dado. Era el lugar donde se recogían las observaciones y además, se daba visibilidad a las emociones y sentimientos que se habían ido generando a lo largo de la investigación. Ilustramos con ejemplos cada una de las observaciones: ¿qué tipo de preguntas hacen?, ¿quién las hace?, ¿cuándo?, ¿cuáles son las reacciones del resto del grupo?, ¿y del facilitador? ¿en qué medida ha podido intervenir éste en promover la cuestión? pero también emociones, porque eso nos permite establecer las relaciones entre lo emocional y lo intelectual, a través del análisis reflexivo de todos estos datos.

• Análisis de documentos: algunas sesiones significativas por el contenido a tratar con el grupo de innovación se grabaron en audio, con el previo consentimiento por parte de los miembros del grupo, por lo que podremos realizar un análisis conjunto y pormenorizado de lo sucedido en dichas sesiones.

Los datos obtenidos a través de la observación participante, las notas de campo y las trascripciones de las entrevistas han sido leídas varias veces desde el inicio del proceso de recogida de datos, de manera que han ido añadiéndose temas emergentes al estudio.

Actualmente estamos profundizando en el análisis de contenido y, para ahondar en las distintas dimensiones, realizamos un análisis tanto vertical como horizontal. El análisis horizontal se realiza dentro de cada dimensión y categoría de análisis establecida durante el proceso de los datos. Por ejemplo, en el marco de las entrevistas, registros y diarios se analizan internamente las categorías seleccionadas, al tiempo que se identifica el contexto temporal de las mismas. En el análisis vertical se procede a la triangulación de los datos y

se identifica el material como un todo para presentar los resultados de modo integrado.

Para el procesamiento de una cantidad tan amplia de información se está utilizado un software cualitativo (ATLAS.ti) para facilitar la codificación y recuperación de los datos una vez determinadas las categorías y subcategorías correspondientes.

Algunas cuestiones sobre las que continuar indagando

El momento en el que se encuentra el estudio nos permite plantear una serie de cuestiones con las que contribuir al debate sobre las posibilidades que ofrecen los procesos de colaboración en el desarrollo profesional del profesorado universitario reforzados a través de los procesos de facilitación.

Hemos detectado que las comunidades profesionales de aprendizaje mejoran por el intercambio de conocimientos, compartiendo y evaluando nuevas prácticas, reconstruyendo y transfiriendo de modo contextualizado a situaciones nuevas.

Las comunidades de aprendizaje son muy heterogéneas, pasan por diferentes fases. Se ha detectado que en el desarrollo y maduración de estas comunidades inciden factores relacionados con la historia previa del grupo, la participación anterior en actividades formativas, la interdisciplinariedad de los miembros de la comunidad de aprendizaje, el rol del coordinador(a) y las relaciones internas de los integrantes. Sin embargo, es necesario valorar cómo se produce la transición de los miembros de las comunidades profesionales hacia niveles de conciencia más avanzados dentro de su proceso de aprendizaje colaborativo.

Se ha ahondado en las estrategias de facilitación “distribuida” o colaboración de pares que fortalecen el trabajo colaborativo, al tiempo que se ha generado conocimiento sobre la sostenibilidad de acciones innovadoras a través de la colaboración en las comunidades de aprendizaje y su beneficio en la mejora de prácticas docentes e investigadoras.

Se ha analizado cómo los procesos de innovación que promueven el desarrollo profesional requieren un modelo de facilitación basado en la comprensión del docente a través de la Investigación-Acción. No parece suficiente un modelo tradicional de facilitación centrado en la mera transferencia de la teoría a los docentes para que éstos la apliquen a modo de instrucción secuencial. El conocimiento generado en los docentes debe estar enraizado en su propia práctica.

El proceso de facilitación pasa por crear y organizar un ambiente de trabajo propicio para que los docentes verbalicen lo que hacen en sus prácticas de enseñanza y, a partir de esa experiencia, continúe el proceso de facilitación respaldando con la teoría la comprensión de lo que hacen, sienten y viven en su docencia. No se trata de calificar o excluir determinadas prácticas docentes

sino de crear un contexto de aprendizaje en el que los miembros del grupo puedan construir un conocimiento compartido sobre su docencia.

Para ello se plantea la indagación como una postura constante en el facilitador. Facilitar no significa limitarse a observar procesos sino preguntarse desde la práctica y sobre la práctica. No basta con saber que algo falla sino preguntarse y reflexionar por qué ha fallado (pasado) y cómo se podría mejorar la próxima vez (futuro). Ayudar a los docentes a interrelacionar los distintos elementos que participan en la enseñanza es lo complicado, y eso sólo puede mostrarse a través de la reflexión conjunta y colaborativa. El diálogo que se establece debe permitir al facilitador(a) identificar en qué nivel de comprensión se encuentra el docente y su respuesta le permita tirar de él, conectar hasta llevarle al máximo nivel de comprensión del complejo, diverso y cambiante mundo de la enseñanza. Este diálogo reflexivo parece ser crucial en los procesos de facilitación.
La indagación y la reflexión sobre lo que hacen otros se presenta como necesaria pero también la indagación y la reflexión sobre lo que hace uno mismo como facilitador. La reflexividad sobre lo que se hace se entiende entonces como un posicionamiento para entender y abordar la docencia, en definitiva, para el desarrollo profesional docente.

Por ejemplo, se ha observado que a los docentes les cuesta inicialmente concebir su práctica como elemento actual de análisis desde el que aprender de cara a futuras prácticas, pero con el acompañamiento del facilitador(a) que les va ayudando a detenerse, a comprender que es la vía desde donde generar un conocimiento práctico y no teórico o técnico, gradualmente lo conciben como tal. De ahí que pasen de un interés inicial de querer conocer sólo cómo actuar para cambiar su práctica a comprender, poco a poco, el qué, el cómo y el por qué de sus elecciones y acciones. Esto supone dos actividades realizadas sistemáticamente por el facilitador: analizar las situaciones que ellos viven como problemáticas y conceptualizar, mediante el análisis de las experiencias concretas en las que se vinculan las tres áreas de conocimiento. Esto supone que el docente pasa de un conocimiento por el que “debe hacer….” a un conocimiento menos certero pero más comprensivo, que surge y cambia a través de la acción y el diálogo, que es el conocimiento construido.
Un conocimiento que progresivamente aumenta la independencia con relación a la figura del facilitador. La facilitación tiene que permitir el tránsito de una mayor dependencia inicial del facilitador(a) a mayor poder de iniciativa y autonomía personal del docente para el diseño de sus planificaciones.

Este conocimiento construido, local, propio de cada Grupo de Innovación puede sistematizarse para así hacerlo público, y que a su vez promueva el trabajo en redes de colaboración formativa y profesional.

Hemos detectado la necesidad de trabajar simultáneamente en innovar a nivel local e institucional a la vez. La innovación es tal cuando alcanza lo institucional. De lo contrario, se desgastan las ganas y las energías para innovar y cualquier proceso de facilitación se ve abocado al fracaso por falta de garantías de sostenibilidad. Se hace imprescindible, para los procesos de facilitación, estudiar la naturaleza de los contextos en los que se innova.

Hemos analizado cómo en las comunidades más innovadoras los estudiantes participan más que en las comunidades de aprendizaje tradicionales, se da más enseñanza compartida entre profesores, se amplían las colaboraciones entre departamentos, se produce una verdadera implicación por parte de toda la comunidad educativa y no sólo por parte de los docentes, lo que beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación y las comunidades de aprendizaje son necesarias para que sigan existiendo comunidades progresistas en las que el profesor es entendido como un creador, por lo que mantiene un rol más protagónico. Hay que dotar de recursos a los docentes y entre ellos está un fuerte compromiso con la enseñanza de manera que puedan generar una cultura que alcance a la propia institución. Promover el compromiso y el interés por la enseñanza así como la manera de mantenerlo en el tiempo son otras de las cuestiones fundamentales a trabajar desde la facilitación. Para hacer posible este crecimiento profesional en necesario formar comunidades con diversas estructuras emergentes de apoyo para el desarrollo profesional de los docentes universitarios, como están realizando algunas instituciones de enseñanza superior, entre ellas, la Universidad de Alcalá [6].

Bibliografía

Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Education and the Outcomes Trap. *Journal of Teacher Education*, 56 (5), 5-28.

Grundy, S.(1998). Research Partnerships. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.). *Action Research in Practice*. London: Routledge.

Lunenberg; M.; Ponte, P. y Van de Ven, P. (2007). Why Shouldn't Teachers and Teacher Educators Conduct Research on their Own Practices? An Epistemological Exploration. *European Educational Research Journal*, 6 (1),13-24.

Margalef, L.; Canabal, C. e Iborra, A. (2007). Repensar la formación del profesorado Universitario: estrategias para la indagación y el desarrollo profesional. Comunicación presentada en el Congreso *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante, 4 y 5 de junio.

Margalef, L.; Iborra, A. y Canabal, C. (2006). Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas. *Perspectiva Educacional*, 1, 73-89.

McLaughlin, M. y Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities.* Nueva York: Teachers collegue press.

Ponte, P. (2002). How teachers become action researches and how teachers educators become their facilitators, *Educational Action Research*, 10 (3), 399-422.

[6] Puede consultarse en: http://www2.uah.es/formacion_profesorado_universitario/

Postholm, M. (2008). Teachers developing practice. Reflection as key activity. *Teaching and teacher education*, 24, 1717-1728.

Talbert, J. y McLaughlin, M. (2006). Professional communities and the artisan model of teaching. *Teachers and teaching: theory and practice*, Nº 8, 5-28.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

La formación del profesorado como análisis político de los discursos profesionalizadores

César Cascante Fernández

1. El punto de partida: el discurso crítico de la formación del profesorado

El propósito de este trabajo es el de señalar lo que para mí son las líneas fundamentales y las diversas alternativas que se presentan para construir un discurso crítico sobre la formación del profesorado. También el de concretar algunos aspectos de mi práctica como docente de la universidad que se ocupa de la formación inicial de futuros docentes.

Cuando me refiero al discurso crítico estoy entendiendo la palabra *crítica* en un sentido emancipador. No entiendo por crítica aquello que se puede plantear para que la formación del profesorado sea más eficaz en el sentido de que los profesores/as mejoren sus rendimientos, es decir, los resultados que sus alumnos obtienen.

Me planteo como formar al profesorado para que la educación pueda contribuir a la igualdad y a la justicia. En este sentido emancipador es también como han planteado la cuestión de la formación del profesorado algunos autores que me sirven como referencia inicial o punto de partida. Entre los más conocidos en España están Wilfred Carr, Stephen Kemmis (Carr y Kemmis, 1988) y Keneth Zeichner (Liston y Zeichner, 1993).

Para estos autores y otros más, el discurso crítico de la formación del profesorado (también tradición crítica, perspectiva crítica, etc) se ha venido definiendo en contraposición a otros, fundamentalmente al discurso académico y al técnico. Sin embargo sus planteamientos recogen lo esencial de lo que podemos denominar el discurso práctico (tradición práctica, reflexiva, perspectiva práctica, etc.) de la formación del profesorado, es decir, la idea de que la formación (tanto inicial como
continua) se debe desarrollar como una reflexión *en la práctica y sobre la práctica*.

El discurso crítico añade a esta idea otra no menos importante. Para que esta reflexión práctica no sea funcional con el sistema social y político, es decir, no contribuya a la reproducción del injusto orden social dominante, ha de estar informada social y políticamente en un sentido contrahegemónico.

Así pues, de forma muy general, podemos definir el discurso crítico como el que entiende que la formación del profesorado debe realizarse como reflexión, en la práctica y sobre la práctica, informada social y políticamente desde una perspectiva contrahegemónica.

1.1. La relación teoría-práctica en la reflexión en la práctica y sobre la práctica

Los discursos académico y técnico de la formación profesional entienden la relación entre teoría y práctica de forma jerárquica: la teoría debe dominar la práctica.

Para el discurso académico, los profesionales de la educación deben ser formados en el conocimiento acumulado en las disciplinas científicas que están próximas a la tarea educativa. Se trata de que los estudiantes o los profesionales, si son educadores, conozcan con la mayor profundidad la psicología del aprendizaje y del desarrollo, la sociología de la educación, la materia que van a enseñar, etc.

Para la tradición técnica la teoría también precede a la práctica, en el sentido de que son los conocimientos técnicos más eficaces, establecidos mediante procesos de investigación educativa experimental, los que dicen como debe realizarse la práctica. Se trata, por lo tanto, de que los estudiantes o los profesionales conozcan las técnicas (teorías) que van a necesitar en su desempeño profesional y se entrenen
en su aplicación (práctica).

Sin embargo la relación entre teoría y práctica en el discurso práctico no está jerarquizada. La teoría no puede justificarse por sí misma, tiene valor en la medida que contribuye a la reflexión sobre la práctica. Por lo tanto la teoría debe de partir de la práctica para iluminarla o reinterpretarla, es decir, para volver a ella. Se trata, por tanto, de una relación no jerárquica, entre iguales que se necesitan mutuamente.

En el campo de la formación del profesorado la mayoría de los autores toma como referencia para entender esta relación entre teoría y práctica los trabajos de Donald Schön sobre la forma de trabajar de profesionales de distintos campos (SCHÖN, 1992 y 1998). Sin embargo este punto de vista acerca de la práctica como inevitable fusión de lo objetivo y subjetivo también es avalado por muchos otros autores. Así, por ejemplo, Bourdieu, con un planteamiento mucho más elaborado y general, rompe con la separación entre sujeto/ objeto y teoría/práctica y sitúa en el concepto de *habitus* la explicación de la acción.

Para Bourdieu *el habitus consiste en un conjunto de relaciones históricas "depositadas" dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción* (BOURDIEU y WACQUANT, p. 44)

Así pues, todo conocimiento que no parta y vuelva a la práctica, en el sentido que le da este autor, corre el riesgo de caer en el teoricismo o en el metodologismo. Bourdieu aboga por la fusión de las operaciones de construcción teórica e investigación práctica. No busca conectar el trabajo teórico y el empírico de una forma más estrecha sino dar lugar a que se entremezclen completamente.

1.2. La formación del profesorado informada social y políticamente desde una perspectiva contrahegemónica

La segunda dimensión del discurso crítico plantea que no es suficiente que la formación del profesorado sea entendida como una reflexión en la práctica y sobre la práctica. Debe estar informada social y políticamente en un sentido contrahegemónico para poder contribuir a la transformación social. Si no es así la formación en la práctica y sobre la práctica resultará más eficaz para el orden neoliberal sin cuestionarlo.

El plantearse que la formación del profesorado debe estar informada social y políticamente en un sentido contrahegemónico remite a una cuestión más amplia sobre el papel de la educación en general. Esta cuestión puede plantearse en los siguientes términos: ¿cómo puede la educación contribuir a la construcción de igualdad y justicia social?

Como iremos viendo no resulta fácil encontrar la respuesta, así que intentaré solamente plantear algunas ideas que no sean simplificadoras de cuestión tan compleja. Sobre todo pretendo revisar la idea, para mí equivocada, de que para que la igualdad y justicia avancen en una determinada sociedad basta con que haya más educación y de más calidad. En otras palabras, que convirtamos el derecho a la educación y el acceso real a ella en algo que, sin más matices, contribuye a la igualdad y a la justicia social.[7]

2. ¿Cómo puede la educación contribuir a la igualdad y la justicia? Una crítica al productivismo educativo

Esta idea de vincular la existencia de más igualdad y más justicia con la extensión de la educación es una idea generalizada en todos los ambientes. Muchas personas, instituciones, movimientos, etc. entienden que el aumento del número de personas que reciben educación contribuye a que podamos establecer sin ningún genero de dudas que estamos acercándonos a ese ideal de igualdad y justicia.

Cuantos menos analfabetos haya, cuantas más personas accedan a la enseñanza primaria o a la secundaria, cuantas más personas puedan realizar estudios universitarios, más estará contribuyendo la educación a la igualdad y a la justicia.

Desde esta perspectiva la contribución de la educación a la igualdad y la justicia es en primer lugar de cantidad y después de calidad. Primero se trata de que todas las personas tengan de hecho la posibilidad de recibir educación. Que, por tanto, no quede nadie al margen de ese derecho por ser pobre, mujer, inmigrante, o por pertenecer a una minoría étnica o religiosa.

Después vendrá la cuestión de la calidad. No solamente se trata de que todas las personas tengan acceso real a la educación sino de que la educación que

[7] Una obra que representa bien este planteamiento es la de Darling-Hammond titulada *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos* (Darling-Hammond, 2006)

reciban sea de calidad. Si la educación que reciben los pobres, las mujeres, los inmigrantes o los miembros de una determinada minoría, no tiene la misma calidad que la que reciben los que no pertenecen a estos grupos, quedará todavía mucho por hacer para que la educación mejore su contribución a la igualdad y a la justicia.

Desde esta perspectiva se trata de que todos y todas tengamos acceso real a una educación de calidad a lo largo de toda nuestra vida. Sin embargo, detrás de esta idea tan extendida, que casi parece natural, se esconden algunas cuestiones que, a poco que reflexionemos sobre ellas, nos plantean dudas, algunas de ellas bastante inquietantes como veremos a continuación.

Una primera reflexión siembra ya bastantes dudas sobre esta forma de ver la contribución de la educación a la igualdad y a la justicia. En las últimas décadas la extensión de la educación ha aumentado tanto en los países del *centro* como en los de la periferia del planeta sin que por esta circunstancia podamos decir que también nos encontremos con sociedades cada vez más igualitarias y justas.

Una segunda reflexión aumenta la desconfianza sobre la contribución de la educación a la igualdad y la justicia. No podemos decir que las personas más educadas (en este sentido, es decir las que más educación han recibido) son las que más contribuyen a la igualdad y a la justicia.

Muchas personas de las más educadas apoyan políticas claramente antisociales y, por otra parte, surgen movimientos sociales protagonizados por personas poco educadas que contribuyen de forma muy importante a la igualdad y la justicia.

Los datos indican que aunque se mejore en cuanto al número de personas que acceden y permanecen en el sistema educativo, al mismo tiempo pueden aumentar los niveles de injusticia (número de pobres, diferencia entre pobres y ricos, entre negros y blancos, hombres y mujeres).[8]

Para mantener este optimismo en cuanto al papel de la educación en su contribución a la igualdad y la justicia hay que pasar por encima de las aportaciones de lo que podemos denominar genéricamente sociología crítica de la educación.

Resumiendo brevemente sus aportaciones, a modo de simple recordatorio, podemos situar en el artículo de Althusser *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1974) uno de sus comienzos. Althusser trató de revitalizar la teoría marxista siguiendo a Gramsci pero procurando evitar una interpretación historicista y humanista de este autor. En este trabajo se plantea conocer cómo se produce el dominio de clase y, más concretamente, como se realiza la

[8] A este respecto, y en general sobre algunas cuestiones paralelas a las planteadas en este trabajo, referidas a la situación de Latinoamérica, puede verse el trabajo de Gentili (2006).

reproducción de las relaciones de producción. Pero aunque la estructura económica es afirmada como determinante en última instancia, en este escrito se interesará especialmente por los procesos ideológicos que contribuyen a perpetuarla.

Para Althusser los *aparatos ideológicos del estado* (familia, escuela, iglesias, medios de comunicación...) son los encargados de transmitir la visión de la sociedad y de las relaciones sociales que interesa a los grupos dominantes. La Escuela es considerada como un aparato ideológico del estado dominante en el capitalismo, no sólo por su progresiva extensión, sino también por el tiempo que niños y jóvenes pasan en ella.

Para la sociología crítica de la educación los contenidos que transmite la escuela conducen a los estudiantes a un destino de clase al tiempo que ocultan las relaciones sociales impidiéndoles así conocer las condiciones reales en las que viven. El sistema escolar prepara así para distintas funciones reproduciendo las relaciones de producción: en primer lugar están los trabajadores manuales que abandonan pronto la escuela, luego los cuadros medios que están escolarizados por más tiempo y, por último, los administradores, políticos, ideólogos que llegan a la cúspide del sistema educativo.

Este trabajo precursor ha sido seguido por los de muchos otros autores que han ido matizando y desarrollando el papel de la educación en la reproducción y legitimación de las desigualdades e injusticias del orden capitalista.

Cabe citar, entre muchos otros, los de Baudelot y Establet (1975) sobre el establecimiento de dos redes en el sistema escolar para la reproducción de las estructuras sociales de clase; el de Bowles y Gintis (1981) sobre la correspondencia entre la estructura de las relaciones en el mundo de la producción y en el de la escuela.

Otro autor cuya obra podemos incluir también en las teorías de la reproducción, aunque alejándose de las posturas economicistas de los anteriores, es Pierre Bourdieu. Este autor, junto con Jean Claud Passeron (Bourdieu y Passeron, 1970; Bourdieu, 1988) conceden, según se van desarrollando sus aportaciones, una mayor autonomía a la esfera de la cultura con respecto a la economía.

Estos últimos autores en sus primeros escritos afirman que, del mismo modo que las instituciones económicas dominantes y su lógica de funcionamiento favorecen a los que ya poseen capital económico, las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos niños que ya poseen capital cultural.

El concepto de *habitus* de Bourdieu es un mediador importante para comprender como se transmite y hereda ese capital cultural. La escuela reproduce las desigualdades sociales, no de forma mecánica, sino reforzando el *habitus* (el gusto, el lenguaje, el estilo, las buenas maneras, determinadas formas de ver, pensar, valorar y sentir...) que corresponde a las familias de

clase media.

El papel de la escuela es, en cierto sentido, secundario, ya que no es el centro en el que se producen las desigualdades, pero es muy importante por que sirve para legitimar las desigualdades que se producen en el seno de la familia. La escuela, la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico, ejercen una violencia simbólica al imponer a los hijos de las clases dominadas ese arbitrario cultural como si fuese la cultura legítima y convirtiendo en ilegítimas otras culturas.

En un sentido semejante hace sus aportaciones Basil Bernstein (1988a, 1988b, 1993) explicando cómo las relaciones de poder y la división social del trabajo están presentes en las prácticas escolares y familiares.

Otros autores se han encargado de hacer ver que en el sistema de reproducción de las desigualdades e injusticias sociales que la educación establece se dan también resistencias. En este sentido está la obra de Paul Willis (1988), Michael W. Apple (1986 y 1987) y Henry A. Giroux (1990), entre otros.

Todas estas aportaciones, y muchas otras que podían citarse, que he incluido genéricamente en la sociología crítica de la educación a modo de simple recordatorio, nos muestran como la educación no siempre contribuye a la igualdad y a la justicia. Más bien es todo lo contrario, la educación es un mecanismo de reproducción y legitimación de la desigualdad y la injusticia. Y no solamente eso: la educación construye identidad imponiendo, de forma más o menos sutil, la de la clase dominante.

Teniendo en cuenta lo planteado por lo que hemos llamado genéricamente sociología de la educación, el camino para pensar como la educación puede contribuir a la igualdad y a la justicia contempla otros horizontes. No basta con extender y hacer efectivo el derecho a la educación. La educación, sin más, puede contribuir a la reproducción de las desigualdades y a la legitimación de la injusticia.

Si la educación es uno de los aparatos ideológicos con los que el orden social dominante extiende su ideología, la educación que pretenda contribuir a la igualdad y a la justicia, tiene que, en primer lugar, ser consciente de esta situación. Solo si somos conscientes del papel que le quiere hacer jugar el orden neoliberal podemos intentar hacerle jugar otro que la pedagogía crítica ha denominado lucha ideológica contrahegemónica.

A partir de aquí se abren, al menos, dos caminos diferentes, no sé si complementarios, para que la educación contribuya a la igualdad y a la justicia.

3. El discurso educativo crítico

El primero de ellos parte de la consideración de la ideología como falsa conciencia acerca de la realidad. Si la ideología es falsa conciencia acerca de la realidad, la misión de la educación auténticamente emancipadora es la de desvelar esa realidad. Es decir, la de que los educandos tomen conciencia

acerca de cuáles son los mecanismos con los que se construyen las situaciones de desigualdad y de injusticia. Solo así podrán ser sujetos de su propia historia, es decir, auténticos
ciudadanos con capacidad para pensar y actuar.

Uno de los elementos primarios de esa toma de conciencia es, precisamente, apercibirse de que las desigualdades y la injusticia no se combaten solamente con la educación, sino que es necesario un cambio en el sistema social general que afecte en aspectos básicos a la economía y a la política. Y que estos cambios requieren de conciencia y acción colectivas para construir otro mundo.

Otro de los aspectos fundamentales en este camino es que la educación trate de los problemas sociales que tienen las personas producidos por la existencia de un orden injusto y desigual.

La educación alienadora no trata estos problemas, sino que de forma encubierta, a través del currículum oculto, difunde, naturalizándolo, el orden social hegemónico. Dicho de otra forma: no puede haber educación desalienadora si no se tratan como parte del currículum los problemas que afectan a la humanidad y sus causas y posibles soluciones.

La tercera cuestión fundamental para desarrollar esta perspectiva es la de cómo tratar estos problemas sociales relevantes para el futuro de la humanidad. Dos son las condiciones para su tratamiento: información verdadera y diálogo razonable. La información verdadera implica la presentación de otras informaciones. Informaciones que desvelen las situaciones de opresión causantes de la desigualdad y de injusticia que no son habitualmente conocidas por los educandos ya que no circulan por los aparatos ideológicos que utilizan las clases y sectores dominantes para difundir su ideología. Conceptos y datos que informen acerca de la realidad ocultada por el poder económico, político y social.

El diálogo razonable se produce a partir de la información verdadera. Un diálogo que a partir de la nueva toma de conciencia, que el desvelamiento del orden social existente ha producido, se acerque a las posibilidades de acción para crear un orden social nuevo. Un diálogo, en definitiva, que aproxime el pensamiento verdadero a la acción transformadora.

4. El discurso educativo poscrítico

El otro camino parte de un punto común con el anterior pero presenta matices diferenciadores. El punto común es la idea de que la educación no contribuye a la lucha por la igualdad y la justicia si no se constituye como instrumento de lucha ideológica contrahegemónica.

El matiz diferenciador puede ser explicado a partir de una concepción distinta de ideología. Si para el pensamiento educativo crítico más habitual la ideología es entendida como falsa conciencia acerca de la realidad; para el que podemos denominar poscrítico la ideología es entendida como *sutura*.

Permítaseme aclarar esta última idea partiendo de la concepción de sujeto que implica. Desde el punto de vista postmoderno o postestructural el sujeto moderno esconde que se trata de una construcción social e histórica, característica de una época y unos territorios. El sujeto moderno, sea el liberal o el neoliberal, sólo existe como resultado de los aparatos discursivos que así lo construyeron. Aquello que es visto como esencia y fundamentalmente humano no es más que el producto de su constitución. Su presentación como esencia esconde el proceso de su manufactura
(Silva, 1997, p. 277).

El sujeto es construido por los discursos sociales que actúan como dispositivos ópticos. Los discursos tienen una parte lingüística y otra extralingüística que se complementan, que necesitan una de otra. Sin discursos no vemos, pero al mismo tiempo, cada uno de ellos, nos permite ver determinados aspectos y nos oculta otros de la realidad interna y externa. [9]

El sujeto desde su nacimiento es producto de discursos (sociales, siempre plurales y diversos, a veces antagónicos) que se reelaboran en un diálogo interior, que le constituyen en ese diálogo permanente hasta su muerte. Algunos de esos discursos se nos ocultan en el inconsciente, otros se naturalizan en nuestra conciencia como si respondieran a la verdad objetiva.[10]

Cada discurso, o mejor lo que podemos identificar desde otro discurso como tal, no es más que un juego de saber-poder. Saberes y poderes elaboran discursos (hegemónicos o contrahegemónicos) que nos constituyen creando subjetividades diferentes en un proceso interminable e infinitamente complejo. No hay discursos que no sean parciales, situados, que puedan disponer un orden más allá de ellos mismos, que respondan a algo genuino, universal, ahistórico, trascendente, verdadero. La verdad de un discurso solo se puede establecer dentro del régimen de verdad en el que ese discursse mueve. [11]

---

[9] La concepción de discurso como lingüístico-extralingüístico es la que utilizan Laclau y Mouffe, por ejemplo en Laclau y Mouffe (2000). Una concepción, a mi entender y tal como plantea Buenfil (2004), semejante a la de Foucault.

[10] La obra de Vigotsky complementada con la de Bajtin la entiendo en este sentido no esencialista. El importante trabajo de Wertstch (1993) resulta una imprescindible aportación para esta interpretación. La aportación del psicoanálisis a este plantemiento la entiendo tal y como la entiende Castoriadis, es decir como fuente de prácticas creativas situadas en los discursos inconscientes, más que como sujeción identitaria (Urribarri, 2002).

[11] Aunque para algunos *modernos* este planteamiento es relativismo postmoderno, un autor como Quine (2002) ya lo planteó desde la lógica. Desde la lógica no hay una ontología más verdadera que otra, sólo hay ontologías rivales con diferentes discursos y presupuestos sobre lo real, comprometidas de diferentes modos con ello. La lógica puede intentar establecer una ontología de fondo o de trasfondo del juego global de aprehensión y conocimiento del mundo. Pero eso es todo. Desaparece así la búsqueda inveterada de una base segura del conocimiento en 'últimas fundamentaciones' filosóficas, en 'verdades eternas' necesarias, apriorísticas y analíticas; metafísicas, en último término.

Las cosas no son los datos sensoriales del empirismo. Sólo son identificables y cognoscibles desde el lenguaje, "a través el laberinto de la teoría intermedia" que este incluye. Las cosas son los nombres que les damos desde las categorías que van imbricadas ya en el lenguaje en el que tienen significados esos nombres. No hay conocimiento directo de las cosas que justifique ingenuamente la familiaridad de trato diario con ellas, su simple observación o experiencia. No

Es precisamente en este punto en el que podemos situar el concepto de ideología como *sutura.* La ideología se da cuando el sujeto no es consciente de que su discurso no puede ser, por su carácter parcial y situado, una representación de la realidad misma. Cuando pierde también la noción de que su propio discurso es construido por los discursos de los otros, también de los que producen discursos antagónicos al propio. Y cuando, también, piensa que su discurso es plenamente consciente, es decir, no tiene la intuición acerca del magma oculto en el que su discurso se genera.

Así pues, por su dimensión oculta, los discursos están preñados de emociones que no son separables de todo lo que nombramos de otra forma. No son más que miradas sentimentales nacidas de las voces que habitan nuestra mente, voces que fueron externas y que fueron reconstruidas en el diálogo interiorizador que nos constituye y que inevitablemente se proyectan sobre los demás constituyéndoles. Individuo y sociedad, mente y cuerpo, interioridad y exterioridad no son más que convenciones mutuamente constituyentes en un diálogo permanente lleno de malentendidos.

Sin sujeto preexistente la historia-mundo no tiene una línea de desarrollo que sirva de referencia para establecer su progreso Los seres humanos nos organizamos con arreglo a la pugna entre discursos, discursos que valoramos desde otros discursos más generales sobre el mundo (cosmovisiones) también en pugna, que les otorgan valor. Cada paso es una encrucijada de caminos que resolvemos provisionalmente por que es imposible detenerse. Solo los discursos hegemónicos sobre la organización social se presentan como racionales, como naturales.

Sin sujeto preexistente que sirva de referencia a lo social todo se vuelve política. La política no es solamente la organización de lo social con arreglo a la naturaleza preexistente de los individuos, la política no solamente se ocupa de lo público sino también de lo privado. La política, es decir, las decisiones humanas, constituyen las subjetividades (no solamente las desarrollan) al mismo tiempo que deciden lo social sin patrones o límites preestablecidos. En cierto sentido todo es posible y depende de nuestras decisiones.[12]

La organización social, desde esta perspectiva, no puede estar basada en la

---

podemos identificar sin más un portador firme de significado, un núcleo duro de significación, que fuera así traducible a lenguajes diferentes mediante palabras diferentes, en una especie de ideal atomista comunicativo. En general, las palabras y las frases no tienen significado y sentido sino en el interior de un lenguaje, es decir, de una teoría, de una ontología. Y sólo en ese interior una cosa puede considerarse real y reconocible como tal, en tanto significado de una palabra en una frase con sentido. (La semántica de la referencia, curiosamente, sólo es aplicable dentro del lenguaje).

[12] Utilizo el término política en un sentido similar a como lo utiliza Castoriadis (_990). La política a diferencia y por oposición a lo político, implica una institucionalidad que permite y promueve su propio cuestionamiento. Cuando aparece la política, hay un reconocimiento explícito de que la institución social, y por lo mismo, la ley no se fundan más que en la sociedad misma, son una obra humana sujeta a su propia capacidad crítica, que renuncia a toda pretensión de legitimidad externa a si misma.

elección racional (la de una racionalidad universal o identitaria) o en el asociacionismo por intereses particulares. Necesita de mecanismos democráticos de base e igualitarios que permitan a todas las personas a nivel planetario la decisión permanente en cada momento. Mecanismos que nos incluyan a todos/as, en donde la representación se limite al mandar obedeciendo. Mecanismos que no están construidos sino que sólo tienen un funcionamiento emergente a través de los *presupuestos participativos.*[13]

Desde la perspectiva de la muerte del sujeto preexistente la educación se abre a nuevas posibilidades al mismo tiempo que se sitúa, en su dimensión institucional, solamente como un nudo de la red democrática. [14]

Su misión fundamental es la de *desnaturalizar* los discursos dominantes, es decir, la de presentar el discurso del sujeto universal o el de las identidades particulares como un discurso mas. La de presentar el autodenominado conocimiento científico como el discurso hegemónico vinculado a determinados intereses sociales y por lo tanto históricos [15]. El de presentar la *alta cultura* como un discurso expresivo de grupos e intereses sociales.[16]

Se trata, por lo tanto, de hacer posible la diferencia sin cerrar la posibilidad a la articulación de los discursos, es decir sin caer en identidades esenciales[17].

---

[13] En este sentido los Presupuestos Participativos representan el surgimiento del nuevo orden democrático en el seno del viejo, en términos de Gramsci, donde ya empiezan a ejercer su poder y a mostrar que otro mundo es posible. El creciente desprestigio de la democracia existente como mecanismo de expresión de la voluntad de la ciudadanía, la contemplación de los partidos políticos, sindicatos y asociaciones como no representativos y dominados por una burocracia, sería la expresión del declinar del viejo orden democrático. El papel del Estado, desde esta perspectiva de democracia de base o participativa, es el de hacer posible que esta democracia esté cada vez más generalizada.

[14] Un buen ejemplo de las posibilidades de libertad que se abren con la muerte del sujeto preexistente es el movimiento *queer*. Las identidades sexuales de hombre y mujer tenidas como universales ya han sido puestas en entredicho hace tiempo. El movimiento *queer* cuestiona todo tipo de identidades sexuales como las de homosexual y heterosexual, quedando la sexualidad como algo en construcción abierta a todo tipo de posibilidades. Sobre la relación entre el pensamiento *queer* y la educación puede verse Talburt y Steinberg (2005).

[15] Un par de ejemplos de lo que quiero decir. El discurso de la economía neoliberal no es más que el discurso hegemónico de la denominada ciencia económica. Un discurso que como todos es situado, parcial, ligado a intereses- poderes y basado en última instancia en algo indemostrable *científicamente* como es la existencia del sujeto universal neoliberal. Puede verse al respecto Etxezarreta, 2004. El discurso de la Teología de la liberación es también un discurso, como todos, basado en algo indemostrable como es la existencia de Dios y también situacional, ligado a intereses-poderes. Los discursos, entonces, deben ser valorados por sus efectos prácticos y no por su nivel de verdad, lo que resulta imposible sin entrar en el régimen de verdad de cada uno de ellos..

[16] En este sentido se mueve, en líneas generales, el heterogéneo campo de los Estudios Culturales

[17]El proceso de intersubjetivación de los discursos es planteada por Laclau y Mouffe (2004) por medio del concepto de *articulación* como la creación de una nueva hegemonía en términos gramscianos. Hart y Negri (_004) desde la perspectiva de Deleuze, la plantean de forma distinta como creación de *multitud* a partir de las situaciones históricas que en el capitalismo postfordista se están dando.

Para ello es necesario conocer discursos diferentes (dentro de un mismo campo de conocimientos, de expresiones culturales, de la ética), con sus diferentes concepciones del sujeto, la historia y el mundo actual. Y presentarlos en su dimensión lingüística-extralingüística, es decir, entrando en su valoración por sus efectos prácticos, no por su nivel de verdad que resulta inconmesurable.

En este mismo sentido, vinculando la educación con la democracia participativa o de base, los centros educativos no deben ser gestionados ni por el Estado burocrático, ni por los usuarios, ni por los clientes. Como todos los servicios sociales deben ser gestionados por toda la ciudadanía integradamente.

Integradamente en un doble sentido. Por un lado integradamente con todos los demás servicios e instituciones sociales que también son educativos (desde los servicios sanitarios, a los medios de comunicación y los mecanismos de gestión política participativa). Por otra, en un marco de decisión democrática participativa que abarque integradamente ámbitos cada vez más extensos de ciudadanía que no se limiten al distrito o al barrio. En definitiva, otra educación es posible sólo si otra democracia más controlada por la ciudadanía y más globalizada, en una globalización alternativa, es posible.

Concebida la escuela como un nudo de la red social, los proyectos educativos postcriticos tienen que concebirse más que como programas como estrategias generales para enfrentarse a los problemas generales de la humanidad[18]. Pero no pueden hacerlo partiendo de un supuesto conocimiento verdadero y formular preguntas retóricas para desvelar la realidad oculta. Deben de partir de la diversidad de los discursos existentes en la vida cotidiana (incluso sobre cuáles son esos problemas de la humanidad) buscando las diferencias de visión entre los estudiantes, entre los profesores, en la ciencia, en el arte, en la cultura alta y baja, en la sociedad en general.

Se trata de partir de la diferencia para *deconstruir* los discursos, para entrar en un diálogo auténtico e igualitario entre ellos, para valorar sus consecuencias políticas, en definitiva, para que el diálogo nos transforme y abra nuevas posibilidades de transformación de la sociedad.

Se trata de enseñar lo que no sabemos y aprender lo que ni siquiera imaginamos. Se trata de reconstruir los discursos que nos constituyen para encontrar su articulación con los que son diferentes, para organizar desde la diferencia la sociedad que queramos entre todos, sin que nadie oculte sus intereses particulares detrás de verdades preexistentes.

5. Volviendo a la formación de profesionales desde el discurso postcrítico

[18] Para la distinción entre *programa* y *estrategi*a, puede verse el trabajo de Morin (1994) entre otros. La diferencia entre entender la enseñanza como programas o estrategias, tal y como entiende estos conceptos Morin, es una de las diferencias substanciales entre la mayoría de los discursos educativos liberales (programas) y los potscríticos (estrategias).

A modo de síntesis de lo que he venido planteando puedo decir que el discurso postcrítico de la formación de profesionales rompe, desde un punto de vista gnoseológico, con el dualismo sujeto-objeto y teoría-práctica. En este sentido su punto de partida y de llegada es, en el lenguaje de Bourdieu, el *sentido práctico*, es decir lo que hacemos los profesionales en nuestro trabajo, esos planes de acción en donde se fusionan múltiples saberes; es decir, nuestro *habitus*.

Siguiendo a Bourdieu, el *habitus* está relacionado con el concepto de *campo*. El *campo* profesional como conjunto de relaciones objetivas e históricas ancladas en ciertas formas de poder o capital, como espacio de conflicto entre los discursos académicos profesionalizadores.

Pero los discursos académicos profesionalizadores que luchan por tener hegemonía en el campo, remiten a su vez a otro campo más general: el *metacampo* del poder (Bourdieu y Wacquant, 2005, pp. 45-46). Los discursos académicos profesionalizadores se sitúan en su *campo* según su funcionalidad para el poder. Esta relación entre los flujos de fuerza del *campo* profesional y los del *metacampo* es la que otorga un carácter político a cualquier práctica profesional.

Manejando estos conceptos podemos decir que una formación crítica debe hacer emerger estas relaciones entre *habitus*, *campo* y *metacampo* para estudiarlas y manejarlas. Debe, también, *desnaturalizar* tanto los *habitus* más dominantes, como las teorías que son hegemónicas en los *campos* y en el *metacampo*. Para su *desnaturalización* es necesario recuperar otros *habitus*, otros flujos en los *campos* que están siendo enterradas por su escasa funcionalidad para el poder.

Esta desnaturalización pasa por uno mismo, por el *autoanálisis* de cada profesional.
Utilizando otro lenguaje más propio de los postestructuralistas, también se puede entender que la formación crítica de profesionales consiste en la *deconstrucción* de los discursos profesionales, o lo que viene a ser lo mismo, en un análisis político de los distintos discursos (lingüísticos- extralingüísticos) sobre la forma de desempeñar la profesión.

5. La práctica de la formación de profesionales como análisis político de los discursos profesionalizadores (el formador de formadores como antropólogo)

Desde la perspectiva de lo que he llamado el discurso postcrítico de la formación de profesionales el desarrollo de una asignatura, dentro de la arquitectura habitual de nuestros planes de estudio dominadas por los discursos académicos y técnicos de la formación de profesionales[19], tiene planteados las siguientes tareas inherentes a lo que hemos llamado reflexión *sobre la acción informada social y políticamente*:
-Delimitar el *campo* de estudio propio de la asignatura y rastrear en él los

[19] A este respecto se puede consultar otros trabajos anteriores CASCANTE (2004), CASCANTE (2007) y CASCANTE (2009)

diferentes *discursos* o *habitus* que están o han estado presentes en ese *campo*
-Hacer emerger los *habitus* o *discursos* que revelen posiciones diferentes para que puedan ser estudiados. Se trata de un tarea de reconstrucción de los diferentes *discursos* o *habitus* para que puedan ser expuestos
-Que la reconstrucción relacione los *habitus* hallados con la estructura del *campo profesional* del que se trate y así mismo con el *metacampo*.

Dicho de otra manera. Los distintos *discursos* hallados en el campo deben ser expuestos utilizando tres categorías para su estudio o análisis: las *decisiones técnicas* que toman, las *decisiones teoricas* implícitas o explícitas que están presentes en sus técnicas y las decisiones metateóricas que están relacionadas con las anteriores y que aluden a las cuestiones politicas y scciales más generales.
A partir de que el profesor haya realizado esta tarea de antropólogo reconstruyendo la diversidad cultural del campo, el aula deberá funcionar a modo de museo interactivo para que los estudiantes puedan conocer los discursos dominantes en el campo, los que resultan invisibles por la hegemonía de los dominantes, puedan tambien *manipular* los discursos expuestos para descubrir sus mecanismos ocultos y sacar sus propias conclusiones, enfrentándolos con sus propios discursos, sobre sus vinculaciones con una determinada concepción del sujeto, la historia y el presente del mundo, y la educación. Y así, con la libertad que proporciona estar en disposición de recorrer diversos caminos, vayan reconstruyendo de forma consciente su propio discurso.

Referemcias

ALTHUSSER, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. En Althusser, L., coord. (1974). *Escritos*. Barcelona: Laia.
APPLE, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.
APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
BAUDELOT, C. y ESTABLET, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control (I*). Madrid: Akal.
BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control (II)*. Madrid: Akal.
BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
BUENFIL BURGOS, R. N. (2004). *Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau*. Consultado el 1 de julio de 2004 en http://www. uv.mx/iie/Colecci%C3%B3n/N _7_8/página n1_.htm.
CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
CASCANTE, C. (2004). La Reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 18 (3), 145-167.

CASCANTE, C. (2007). La formación del profesorado (en la práctica y sobre la práctica) informada social y políticamente», en J: ROMERO MORANTE. y A. LUIS GÓMEZ, (Comps.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 143-167), Santander: Consejería de Educación de Cantabria

CASCANTE, C. (2009) . ¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada,* 15, 131-162

CASTORIADIS, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Altamira.

ETXEZARRETA, M. (Comp.) (2004). *Crítica a la Economía ortodoxa*. Barcelona: Universitad Autónoma de Barcelona.

GENTILI, P. (2006): *Seminario: educación y ciudadanía: un desafío para América Latina*. Consultado el 30 de marzo de 2006 en htpps//www.pie.cl/seminario/textos/ponencia_gentili. pdf.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

HAMMOND, D. (2006). *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos* . Barcelona: Visor

HARDT, M. y NEGRI, A. (2004). *Multitud*. Madrid: Debate.

LACLAU, E. y MOUFFE, C. (2000). *Hegemonía y estrategia socialista*. *Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata/Paideia.

MORIN, E. (1994). La complejidad y la acción. En MORIN, E. (coord.) (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

QUINE, W. (2002). *Palabra y objeto*. Madrid: Herder.

SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. *Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SILVA, T. T. da (1997). El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?. En Veiga Neto, A. (coord.) (_997). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.

TALBURT, S. y STEINBERG, S. R. (Comps.) (2005). *Pensando querer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graò.

URRIBARRI, F. (2002). Castoriadis, Lacan y el postlacanismo: Notas para historizar el pensamiento psicoanalítico de Castoriadis. *Archipiélago,* 54, 34-39.

WERTSCH, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.

WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. *Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar.* Madrid: Akal.

Procedimientos metodológicos para la evaluación de competencias académicas

Jonathan Castañeda Fernández
Facultad de Ciencias de la Educación/ Universidad de Oviedo
castanedajonathan@uniovi.es

Resumen de la comunicación
En la presente comunicación se pretende exponer cómo la evaluación del desempeño constituye la estrategia más oportuna a la hora de evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado en la Enseñanza Superior contextualizada dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para lograr la consecución de este objetivo empezaremos exponiendo un marco teórico de referencia por medio del cual pretendemos clarificar y relacionar conceptos que, a pesar de estar en vigente actualidad, en muchas ocasiones se utilizan de forma incorrecta, o como mínimo, no del todo oportuna. Entre estos términos podemos destacar: competencia, formación basada en competencias, evaluación de competencias o evaluación del desempeño. Tomando como referencia estos conceptos procederemos a analizar las distintas alternativas, técnicas e instrumentos a los que puede recurrir el docente universitario cuando se enfrente a la difícil tarea de evaluar a su alumnado. Finalmente y en base a los resultados de este análisis se procederá a proponer estrategias metodológicas concretas acerca de cómo evaluar las competencias académicas utilizando metodologías basadas en el desempeño de tareas.

Palabras clave
Evaluación de los aprendizajes, competencias, desempeño profesional

Contenido de la comunicación

1. Finalidad y objetivos del trabajo
Como punto de partida de esta comunicación es necesario indicar la finalidad principal que nos hemos propuesto con este trabajo, y que puede expresarse del siguiente modo: identificar la evaluación del desempeño como la estrategia más oportuna a la hora de evaluar el aprendizaje del alumnado en términos de competencias.

Para lograr la consecución de esta finalidad deberemos abordar dos aspectos fuertemente interrelacionados aunque claramente diferenciados:

- Analizar el marco teórico de referencia de los aspectos fundamentales en la evaluación de competencias académicas.
- Justificar explicativamente las potencialidades que presenta la evaluación del desempeño como estrategia óptima para evaluar los aprendizajes dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

A continuación se procederá a desarrollar cada uno de estos dos aspectos con mayor nivel de profundidad.

2. Marco teórico de la evaluación de competencias

En este subapartado se pretende establecer el marco de referencia a partir del cual se debería estructurar y desarrollar la formación de competencias indicando con ello tanto las potencialidades como los posibles problemas que presenta esta tipología formativa y las particularidades relativas a su evaluación.

Para lograr la consecución de este objetivo se ha recurrido a una metodología basada en una revisión bibliográfica y webgráfica de la extensa, y en muchos casos confusa, cantidad de información existente tanto en relación a la temática de las "competencias" y su formación y evaluación como del "desempeño" y su metodología evaluativa.

El resultado obtenido constituye una compilación de la información más útil y relevante de los diferentes aspectos que se han de tener presentes a la hora de desarrollar adecuadamente una formación basada en competencias y la evaluación de los aprendizajes basándose en el modelo de evaluación del desempeño.

Desde que el concepto "***competencia***" se ha puesto de moda y se ha empezado a aplicar en el campo educativo no sólo los diccionarios y enciclopedias recogen definiciones del mismo, sino que han surgido infinidad de nuevas definiciones elaboradas tanto por autores como por diferentes instituciones dedicadas a la formación y desarrollo de recursos humanos, entre todas ellas en nuestro caso tomaremos como referencia la definición realizada por Perrenoud (2004: 11) para el cual una competencia es:

"La capacidad de movilizar los recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Para ello se ha de insistir en cuatro aspectos:
A) Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades y actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.
B) Esta movilización sólo resulta pertinente en 'situación', y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
C) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.
D) Las competencias profesionales se crean, en formación pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra".

Es decir, según este autor una competencia debe entenderse como una manifestación, en continuo desarrollo y mejora, de la aplicación práctica ante un problema utilizando e integrando los conocimientos, procedimientos y actitudes que posee el sujeto. De ahí que para poder evaluar o contrastar competencias sea fundamental centrarse en la dimensión práctica. La línea argumental seguida por este autor es relativamente constante en todas las definiciones de competencia, puesto que todas ellas mantienen tres aspectos básicos: las competencias tienen como objetivo final la realización de tareas eficaces, las tareas están relacionadas con un desempeño profesional concreto

y las competencias implican una puesta en práctica de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes determinadas. Perrenoud propone que el concepto de competencia incluya 4 tipos de saber: a) Saberes y conocimientos (*Knows*); b) Saberes complejos que guían la acción y que se basan en esquemas de pensamiento (*Knows how*); c) Saberes procedimentales (*Shows how* y *Does*); y, d) Actitudes.

Tomando como referencia esta definición de Perrenoud podemos desglosar sus aspectos fundamentales de la siguiente manera:

TABLA 1: Aspectos fundamentales de la competencia

QUÉ	Es la capacidad o habilidad
PARA QUÉ	de efectuar tareas o enfrentarse a situaciones diversas
DE QUÉ MANERA	de forma eficaz
DÓNDE	en un contexto determinado
POR MEDIO DE	en el que es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos
CÓMO	al mismo tiempo y de forma interrelacionada

Fuente: Zavala y Arnau (2007)

Antes de empezar a tratar aspectos relativos a la formación y evaluación de competencias resulta esencial determinar los diferentes elementos que se encuentran en estrecha relación con las competencias (Coll, 2009; Escudero, Vallejo y Botías, 2008; Rodríguez Zambrano, 2007):

- *Conocimientos*: es el conjunto organizado de información destinada a resolver un determinado problema. Ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa ser capaz de utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con ese ámbito.
- *Habilidades:* se hace referencia a ellas a través de múltiples y diversos conceptos, como son: destrezas, habilidades prácticas, capacidades, aspectos procedimentales,… En todo caso e independientemente del término que se utilice es una capacidad que nos permite resolver las situaciones que los diferentes contextos vitales nos plantean. Las habilidades se remiten a conocimientos del sujeto puestos en acción.
- *Actitudes:* se refiere a la predisposición a actuar antes de ejecutar un comportamiento o conducta, que puede estar influenciado por algún tipo de componente de carácter personal. Tiene que ver con lo afectivo y conductual.
- *Aptitudes:* será la disposición innata o potencial natural del individuo para el desarrollo de habilidades en relación a un determinado tipo de tareas.
- *Contexto:* las competencias no pueden desligarse de los contextos prácticos en los que se adquieren y se aplican.
- *Carácter multidimensional, holístico y cambiante*: ser competente implica contar y dominar un conjunto de recursos cognitivos, personales, sociales y valorativos que han de ser movilizados e integrados. Asimismo implica

responder a situaciones o problemas complejos definiéndolos debidamente y resolviéndolos de acuerdo con ciertos criterios socialmente establecidos.

En esta misma línea otros autores (Poblete y García Olalla, 2007) expresan gráficamente la mayoría de los anteriores elementos del siguiente modo:

GRÁFICO 1: Elementos de las competencias

FUENTE: Poblete y García Olalla (2007)

Otro aspecto interesante es la concreción de los diferentes tipos de competencias que se pueden y deben evaluar. Al igual que sucedía con las definiciones también existen numerosas y diversas tipologías de competencias, a pesar de ello la mayoría de los autores están de acuerdo en diferenciar entre dos tipos:

❖ *Competencias genéricas o transversales*: serán aquellas en las que se sustenta el aprendizaje a lo largo de toda la vida y que recoge habilidades necesarias tanto para el empleo como para la vida.
❖ *Competencias específicas*: abarcarán las capacidades necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo concreto caracterizándose por su fundamento científico académico y su orientación profesionalizadora.

Un último aspecto a tener en cuenta en la formación y evaluación de competencias son las características que éstas presentan:

- Son características permanentes de la persona.
- Las competencias son eminentemente funcionales.
- Presentan un carácter procedimental.
- La competencia debe definirse como un “grado de dominio”.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo.
- Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, sea laboral o de otra índole.
- Pueden ser generalizables y aplicables en muy diferentes tareas y contextos.

- Las competencias combinan e integran en sí mismas conocimientos, procedimientos y actitudes. La competencia constituye una unidad en sí misma, por lo que sólo tiene sentido como totalidad, de manera que aunque pueda disgregarse en estos componentes, éstos por separado ya no constituyen la competencia.
- Son comportamientos observables, se pueden medir en su grado de desarrollo como así también en su progreso y aprendizaje.

La incorporación de las competencias al ámbito académico ha sido una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida real. A este aspecto hay que añadir el carácter claramente propedéutico y selectivo que tradicionalmente ha tenido el sistema escolar, esto implica que el sistema escolar solamente capacite para responder eficazmente a unas pruebas o exámenes consistentes en la reproducción de unos conocimientos y procedimientos que se han convertido en rutinarios. Para hacer frente a esta situación y las demandas formativas que de ella se derivan se propone recurrir a la ***educación basada en competencias***, ya que este tipo de aprendizaje no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, sino que hay que comprenderlo desde una perspectiva integradora, ya que las competencias agregan un valor añadido al proceso educativo posibilitando una dinámica entre los conocimientos, los procedimientos y las actitudes. Para organizar el aprendizaje basado en competencias acorde con el perfil académico profesional con el que se pretende formar es necesario diferenciar y contemplar tanto las competencias genéricas o transversales como las competencias específicas, siempre teniendo presente que el propósito último es capacitar a la persona para el desempeño de una actividad profesional.

Según González Bernal (2006: 99-101) la diferencia fundamental entre un currículo basado en competencias y un currículo convencional es que en el primer caso la planificación de la docencia se hace a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad donde se va desempeñar el alumno y particularmente sobre la base de las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. La planificación de la docencia tradicional se basa más bien en las lógicas conceptuales que especifican los especialistas del mundo académico. El enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central no es la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que tiene cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas. De esta manera, un currículo basado en competencias rompe con la tradición de la Educación Superior, en donde la figura central era el maestro, un personaje lleno de conocimiento e investido de autoridad para gobernar de manera autocrática su escenario de trabajo y que se dedicaba a impartir contenidos a un curso de alumnos pasivos. El producto de un proceso de formación con estas características es un grupo de profesionales que al cabo de sus estudios se encuentran inmersos en un océano de conocimientos descontextualizados y con profundas dificultades para realizar transferencias prácticas a entornos culturales o productivos.

A la hora de implementar este diseño curricular por competencias es necesario tener presentes todos los cambios metodológicos que supone llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias. Entre los cambios más destacados dentro de esta nueva metodología docente se pueden mencionar:

✓ Ceder protagonismo al alumnado, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá estar centrado en su figura, es decir, el aprendizaje por competencias exige que sea el propio alumno el que construya su conocimiento. Este hecho requiere una mayor implicación y autonomía por parte del alumnado dentro de proceso de enseñanza-aprendizaje.
✓ Los contenidos de aprendizaje deberán enfocarse a desempeños prácticos, recurriendo a los contenidos de carácter teórico solamente como base en la que fundamentar las ejecuciones prácticas y no como un fin en sí mismos. Por ello, los conocimientos, procedimientos y actitudes deberán abordarse de una forma integral evitando la fragmentación tradicional de los contenidos.
✓ Los docentes deberán mejorar la relevancia de lo que se aprende, para ello resulta vital el hecho de contextualizar los aprendizajes en situaciones y ámbitos lo más reales (y, en consecuencia, lo más complejas) posibles.
✓ Una consecuencia derivada del aspecto anterior es que debido a la aplicación práctica real de los aprendizajes éstos resultarán (o al menos deberían resultar) considerablemente más motivadores para el alumnado.
✓ Asimismo esta motivación se verá favorecida por el desarrollo de estrategias metodológicas centradas en una participación activa y cooperativa en la que se produce una retroalimentación continua entre el docente y sus alumnos.
✓ Los docentes deben convertirse en facilitadores y provocadores del aprendizaje.

Asimismo, la educación por competencias implica también una serie de cambios en el aprendizaje. De esta forma los aprendizajes de competencias se caracterizarán por ser:

a) *Holísticos e integrados* ⇨ las competencias tienen un carácter holístico e integrado, por lo que los diversos aprendizajes y los contenidos que éstos tratan también se deben estructurar cognitivamente de manera holística. La competencia no será sólo la suma de sus diferentes elementos (conocimientos, procedimientos, destrezas, habilidades, actitudes, valores, etc.) sino que será la integración y organización en combinaciones diversas de estos elementos para llevar a cabo tareas complejas.
b) *Transferibles y aplicables* ⇨ el alumno debe poder utilizar (y no solo acumular y almacenar) los aprendizajes adquiridos empleándolos en muy diferentes espacios y contextos (vida personal, social, económica, laboral,…).
c) *Diversidad de contextos de aprendizaje* ⇨ las competencias no se adquieren ni se desarrollan exclusivamente en el ámbito educativo, ya que se pueden aprender fuera del contexto educativo a través de la práctica cotidiana o mediante el desempeño de una determinada ocupación en el mundo laboral.

Todos estos cambios tendrán, como es lógico, importantes repercusiones en la forma de evaluar los aprendizajes del alumnado.

Una vez visto, a grandes rasgos, cómo variará la formación con la inserción de las competencias es el momento de concretar qué entendemos por ***evaluación de las competencias***. Según la OIT (2009) "*la evaluación por competencias es un proceso mediante el cual se recogen evidencias sobre el desempeño de un individuo con el fin de determinar si es competente o aún no lo es en relación a la realización de una determinada función*". Tomando como punto de partida esta definición es necesario realizar dos aclaraciones.

En primer lugar, y tal y como se deriva de la definición anterior, uno de los aspectos fundamentales a la hora de llevar a cabo una evaluación de competencias es la correcta delimitación y utilización de las evidencias, entendiendo por evidencia "*un conjunto de elementos tangibles que nos permiten demostrar que se ha logrado cubrir de manera satisfactoria un requerimiento o un criterio específico de desempeño, una competencia o bien el resultado de un aprendizaje*" (OIT, 2009). La importancia de las evidencias radica en que por medio de elementos muy concretos y observables se puede determinar con un alto grado de validez y fiabilidad el nivel de dominio de la competencia que el alumnado ha adquirido y desarrollado gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las evidencias utilizadas para la evaluación competencias se caracterizan por:

- Están relacionadas directamente con la competencia que evalúan, de ahí que deban estar formuladas en términos de competencias.
- A través de desempeños observables se centran en la aplicación práctica de la competencia.
- Resultan de utilidad tanto para el docente (recoge documentos veraces sobre las capacidades del alumnado) como para el alumno (comprueba su propia capacidad para aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos).
- Cuentan con criterios de evaluación específicos que permiten observar diferentes niveles de desempeño.
- Como las evidencias son los requisitos mínimos exigidos para la superación de una determinada materia o disciplina el alumno puede presentar un mayor grado que el nivel requerido por la evidencia.

Una segunda aclaración a la definición de evaluación de competencias se refiere a las características que esta tipología evaluativa debe presentar (OIT, 2009):

– La competencia es multidimensional y multifactorial por lo que su evaluación tendrá que ser abordada con modelos multidimensionales.
– La evaluación debe estar vinculada a un contexto determinado o a una situación concreta.
– La evaluación de las competencias no debe considerarse de forma aislada sino de forma sistémica para asegurar la congruencia con los planes de estudio y las formas de enseñanza-aprendizaje.

– Como la competencia se demuestra en la acción, las evidencias se recogerán a partir de la ejecución de tareas y ejercicios para a partir de ellas inferir si se tiene la competencia y en qué grado.
– La evaluación debe presentar un énfasis en los desempeños, criterios de ejecución y basar sus resultados en juicios de valor.
– Para evaluar las competencias se requiere un número amplio de tareas de las diferentes competencias.
– La evaluación es individual, no compara alumnos entre sí.
– Como ya se ha dicho anteriormente las evaluaciones de competencias se basan en los modelos centrados en las evidencias que se pueden observar y valorar y que dan cuenta de la adquisición o dominio de la competencia.
– Configura un juicio para el evaluado: competente o aún no competente.
– Es la base para la certificación de la competencia.

3. La evaluación del desempeño como estrategia óptima para evaluar los aprendizajes

En este subapartado abordaremos una tipología concreta de evaluación de competencias: la evaluación del desempeño. Pretendemos justificar explicativamente las potencialidades que presenta las nuevas tipologías de evaluación de los aprendizajes que se deberían implantar para hacer frente a la nueva orientación de la formación basada en competencias que promueve el EEES. Todo ello tomando como referencia la evaluación del desempeño para, en esta línea, establecer unos criterios y procedimientos a tener en cuenta cuando se utiliza esta tipología de evaluación como estrategia para evaluar competencias.

Según Gil Flores (2007: 91) la evaluación del desempeño será "*aquella evaluación que se centra en los logros en el trabajo, medidos en términos de producción o consecución de objetivos, y a la medida en que han sido demostradas las competencias laborales que se asocian a un desempeño adecuado*". El objetivo de la evaluación del desempeño (aplicada en un ámbito académico) será contrastar si la formación académica recibida por el alumno en su carrera le capacita para el desempeño de las tareas profesionales relativas a las salidas laborales más representativas de esa carrera.

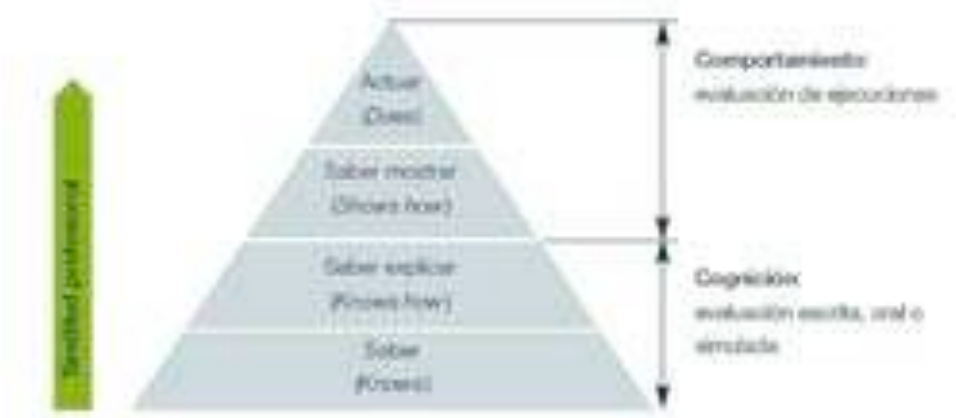
Como ya se ha podido ver a raíz de la información expuesta anteriormente tras todo proceso evaluador subyace una gran complejidad, siendo especialmente alto el nivel de complejidad presente en la evaluación de competencias debido a que el objetivo de aprendizaje consiste en la adquisición y dominio de competencias, siendo éstas un constructo difícil de medir. Debido al hecho de que las competencias profesionales se caracterizan por una fuerte especificidad respecto a los contextos y situaciones concretas en que se producen, resulta necesario que los procesos evaluativos se realicen en condiciones que reproduzca del mejor modo posible la realidad de las situaciones de trabajo; del mismo modo el evaluador encargado de juzgar las competencias utilizadas en la ejecución de un trabajo real o simulado deberá concentrarse no sólo en el trabajo realizado sino también en las aptitudes empleadas para ello, ya que la observación directa no permite discriminar con facilidad las competencias y las aptitudes ni diferenciar unas aptitudes de otras.

La evaluación no tendrá en cuenta únicamente la forma en la que se resuelve la situación problemática sino que también tendrá presente la capacidad de comprensión de la situación-problema y su análisis.

A este respecto la competencia deberá estar centrada en desempeños y resaltar la importancia de las situaciones o contextos donde éstos son relevantes o útiles, ya que el desempeño es la expresión concreta de los recursos puestos en juego por un individuo cuando lleva a cabo una actividad; esta ejecución no es realizada en el vacío sino en un contexto específico; es decir, la persona además de disponer de un bagaje de destrezas debe ser capaz de utilizarlas de acuerdo con las condiciones o demandas del medio.

La razón en base a la cual sostenemos la afirmación que da título a este subapartado es que para poder valorar el nivel de adquisición de las competencias es necesario recurrir a una evaluación de las ejecuciones, es decir, de las tareas y actividades en las que los alumnos deben integrar todos los conocimientos, procedimientos y actitudes que poseen. A este respecto resulta muy grafico y clarificador tomar como punto de partida y referente la denominada Pirámide de Miller (1990):

GRÁFICO 2: Pirámide de Miller



FUENTE: Miller (1990)

Para este autor la evaluación puede planificarse tomando como referencia cuatro niveles estructurados sobre objetivos y dominios diferentes (en cada uno de estos niveles se incluirá un ejemplo que toma como punto de referencia el campo de la pedagogía y más concretamente la evaluación de programas socioeducativos):

a) *Saber*: en la base de la pirámide estarán aquellos conocimientos teóricos que un profesional necesita saber para desarrollar sus tareas profesionales; implica básicamente el uso de la memoria. Por ejemplo: poseer los conocimientos teóricos relativos a qué se entiende por evaluación educativa, cuáles son sus características, sus funciones, etc.
b) *Saber explicar*: en el segundo nivel se encontrarán aquellos saberes necesarios para analizar e interpretar los datos y la información aprendida. Por ejemplo: diferenciar argumentativamente entre una investigación en el campo de la educación y una evaluación educativa.

c) *Saber mostrar*: el tercer nivel implica no sólo conocer o saber cómo utilizar sino también demostrar cómo se utilizan los saberes adquiridos. Por ejemplo: diseñar una evaluación para evaluar un determinado programa socioeducativo.
d) *Hacer*: el último nivel hace referencia a lo que un profesional hace realmente en su práctica laboral; implica actuar ante situaciones novedosas sin reproducir aspectos y comportamientos ya conocidos. Por ejemplo: evaluar un determinado programa socioeducativo por medio de la implementación de un diseño de evaluación previamente efectuado a tal efecto.

Como se puede observar en el gráfico anterior, para la evaluación de competencias (con el mayor grado de similitud profesional posible) deberemos centrarnos en la evaluación de ejecuciones, ya que éstas permiten evaluar los dos niveles superiores de la competencia: saber mostrar y actuar. Aunque desde un punto de vista estricto lo más útil a la hora de evaluar competencias sería centrarnos exclusivamente en el último nivel este resulta difícil de abordar dentro del ámbito universitario, ya que es más propio de las actuaciones en un contexto profesional real de ahí que el tercer nivel relativo a "saber mostrar" puede resultar muy útil en la evaluación de los aprendizajes académicos del alumnado en cuanto a que se centra en saberes de tipo práctico aunque no aplicados en contextos reales.

Para evaluar estos dos niveles consideramos que el mejor y más apropiado enfoque a adoptar es la evaluación del desempeño, ya que permite recabar evidencias sobre el nivel y rigor que los sujetos manifiestan en la ejecución de las actividades evaluativas propuestas. La evaluación del desempeño basada en competencias parece una opción adecuada en cuanto a que a la hora de determinar si un estudiante presenta (o no) aquellas cualidades y capacidades que se le exigen en una determinada asignatura o carrera un buen indicador serán aquellos resultados que obtiene con el mismo, si estos son positivos se podrá considerar al sujeto competente en su ámbito. De acuerdo con este planteamiento, la evaluación del desempeño se enmarcaría como una tipología específica dentro de la evaluación de competencias. Esta evaluación responde a la definición de los perfiles de competencias para los diferentes puestos de trabajo o carreras universitarias, al tiempo que influye sobre la redefinición de los mismos y el planteamiento de objetivos más elevados en cuanto a resultados y a desarrollo competencial. La evaluación de competencias, cuando se concreta a través de la evaluación del desempeño, supone una comparación entre las competencias demostradas por el individuo y las competencias exigidas para un desempeño exitoso en un puesto concreto. Las posibles discrepancias entre ambos términos de comparación señalan la dirección en la que habrá de avanzar el desarrollo de las competencias del sujeto y, por tanto, hacia donde deberá orientarse el proceso formativo.

Partiendo de este marco de referencia la evaluación del desempeño implicará centrarse sobre ejecuciones concretas, debiendo utilizar para ello unas técnicas y procedimientos de evaluación diferentes al ya tradicional "examen de contenidos".

Existen numerosas clasificaciones de técnicas, instrumentos y procedimientos para la evaluación del aprendizaje y amplias referencias sobre su construcción y aplicación. Normalmente se defiende la idea de que para poder evaluar el aprendizaje se requiere hacer uso de diferentes técnicas que permitan obtener información, cuantitativa y cualitativa, así como los instrumentos más representativos de ellas. Es conveniente señalar la diferencia entre técnica e instrumento, ya que resulta frecuente encontrar que se hace un manejo indistinto de ellos; la técnica será el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación del aprendizaje, mientras que el instrumento será el medio con el que el docente obtendrá la información al respecto. (González Pérez, 2001: 87-89)

A continuación se expone un catálogo de técnicas e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado elaborado a partir de las aportaciones de diferentes autores:

- ***Técnica de interrogatorio/conocimientos***:
  - ✓ Cuestionario
  - ✓ Entrevista
  - ✓ Autoevaluación
- ***Técnica de resolución de problemas***:
  - ✓ Pruebas objetivas
  - ✓ Pruebas de ensayo o por temas
  - ✓ Simuladores escritos
  - ✓ Pruebas estandarizadas
- ***Técnicas situacionales***:
  - ✓ Ejercicios de ejecución laboral
  - ✓ Juegos de roles
  - ✓ Estudio de casos
- ***Técnica de solicitud de productos***:
  - ✓ Proyectos
  - ✓ Monografías
  - ✓ Ensayos
  - ✓ Informes
- ***Técnica de observación***:
  - ✓ Participación
  - ✓ Exposición oral
  - ✓ Demostraciones
  - ✓ Listas de verificación (de cotejo)
  - ✓ Registros anecdóticos
  - ✓ Escalas de evaluación
- ***Otras técnicas***:
  - ✓ Tormenta de ideas
  - ✓ Discusiones de grupo
  - ✓ Observación
  - ✓ Portafolios

Tomando como referencia el catálogo anterior de técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes a continuación realizaremos un análisis de

aquellos instrumentos más destacables en relación a su potencial utilidad a la hora de evaluar competencias a través del desempeño.

Anteriormente hemos señalado que una competencia se forma mediante un proceso de integración de los conocimientos, procedimientos y actitudes de los sujetos. La valoración del nivel de desarrollo de una competencia será más adecuada en la medida que la prueba que se utilice para su evaluación ponga de manifiesto el dominio que tiene el sujeto desde esta triple perspectiva. Por ello las pruebas de evaluación serán más idóneas en la medida que impliquen una respuesta más global del sujeto, no basada exclusivamente en los conocimientos sino también en el dominio de sus habilidades y destrezas y la manifestación de sus actitudes y valores. A este respecto no todas las pruebas de selección tienen las mismas posibilidades, ya que unas son más adecuadas que otras para evaluar competencias desde una visión global. Teniendo en cuenta esta perspectiva en el siguiente gráfico se muestra la capacidad para evaluar diferentes contenidos de la competencia por algunos de los instrumentos más relevantes indicados anteriormente:

TABLA 2: Instrumentos (2) y contenidos de la competencia que evalúan (1)

2 1	Cuestio nario	Pruebas objetivas	Desarrollo de temas	Pruebas de ensayo	Entrevista	Pruebas de ejecución	Elaboración proyectos o monografías	Participación práctica
Conocimientos								
Procedimientos								
Actitudes								

FUENTE: Elaboración propia

En la siguiente tabla se puede observar la correspondencia entre qué nivel (de los indicados anteriormente tomando como referencia la Pirámide de Miller) es evaluado por los diferentes instrumentos de evaluación de los aprendizajes que se pueden y suelen utilizar en el ámbito universitario. De esta forma obtendremos una visión sobre la idoneidad de la herramienta que se utilice para evaluar el nivel de aprendizaje obtenido, permitiéndonos un análisis acerca de si el proceso enseñanza-aprendizaje ha enfatizado más el papel en los “saberes” o en los “haceres”:

TABLA 3: Instrumentos (2) y niveles de la competencia que evalúan (1)

2 1	Cuestionario	Pruebas objetivas	Desarrollo de temas	Pruebas de ensayo	Entrevista	Pruebas de ejecución	Elaboración proyectos o monografías	Participación práctica

Actuar								
Saber mostrar								
Saber explicar								
Saber								

FUENTE: Elaboración propia

Si como ya hemos dicho en varias ocasiones a lo largo de esta comunicación la evaluación del desempeño implica centrarse sobre ejecuciones concretas, a la hora de seleccionar los instrumentos de evaluación deberemos centrarnos en aquellos que más niveles de la competencia cumplan.

4. Estrategias metodológicas para evaluar las competencias académicas

En base a lo recogido en las tablas anteriores se pueden concluir que para evaluar competencias los instrumentos más oportunos, en cuanto a que permiten demostrar que el alumno tiene la capacidad de llevar a cabo ejecuciones (ya sean en un contexto simulado o real) y no solamente de saberes al mismo tiempo que integran las tres dimensiones de la competencia, son:

✓ *La resolución de actividades prácticas*: ya sean reales (evaluarían el nivel "actuar" de la competencia) o de simulación (evaluarían el nivel "saber mostrar" de la competencia).
✓ *La elaboración de proyectos o monografías*: si este instrumento se restringe únicamente al diseño de la intervención evaluaría el nivel "saber mostrar" de la competencia mientras que sí implica también una intervención real evaluaría el nivel "actuar".
✓ *La participación práctica*: que presenta su mayor exponente en los diferentes prácticums que se realizan en cada una de las titulaciones permitiría en todo caso evaluar el nivel más complejo de la competencia: "actuar".

A pesar de todo, estos instrumentos no resultan una garantía de éxito por si mismos, ya que pueden surgir problemas en su aplicación que no estarán tanto en el instrumento en sí sino más bien en las concepciones desde las cuales estos son elaborados, aplicados y calificados. De hecho, no existe una forma evaluativa que por sí sola pueda tener la capacidad absoluta para hacerlo. El secreto del éxito está más bien, en el perfeccionamiento continuo de las técnicas e instrumentos y en su complementación racional. Por tanto, siguiendo las pautas escritas a lo largo de este subapartado no llegaremos a lograr una evaluación de los aprendizajes perfecta en términos de competencias o desempeño pero seguramente estaremos en el camino en el cual a base a mucho trabajo y esfuerzo lograremos acercarnos progresivamente a dicho nivel de perfección.

Bibliografía

Adell, J. (2003) Herramientas de diagnóstico de competencias. En: Gairín, J. y Armengol, C. (ed. lit.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CissPraxis, 127-132.
Alles, M. A. (2006). *Desempeñó por competencias*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
Alles, M. A. (2007). *Desarrollo del talento humano: Basado en competencias*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. En: *Boletín de la RED-U*, Nº Extra 2 (Ejemplar dedicado a: Formación centrada en competencias (II).
Coll, C. (2009). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Ongi Etorriak gure Web Gunera*. En línea. Disponible en: http://www.oriapat.net/documents/Lascompetenciasenlaeducacionescolar_CesarColl.pdf [Consulta: 1 de Septiembre de 2009]
De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: MEC.
De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. En: *Boletín de la RED-U*, Nº Extra 2 (Ejemplar dedicado a: Formación centrada en competencias (II).
Escudero, J. M., Vallejo, M. y Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 12, Nº 1, (Ejemplar dedicado a: Repensar el asesoramiento en educación: ¿Qué prácticas para los nuevos retos?).
Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. En: *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Nº 10, 83-106.
González Bernal, M. I. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y educadores*, Vol. 9, Nº 2, pp. 95-117.
González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana Educ Med Super*, nº 15(1), págs. 85-96.
Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
Miller, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. Acad. Med.; 65: 63-67.
Organización Internacional del Trabajo (2009). 40 preguntas sobre competencia laboral. *Cinterfor.org*. En línea. Disponible en: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/index.htm [Consulta: 1 de Septiembre de 2009]
Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Poblete, M. y García Olalla, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles: experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
Rial, A. F. (2008). Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de la Educación Superior. En: *Innovación educativa*, Nº 18 (Ejemplar dedicado a: El Espacio Europeo de Educación Superior), 169-187.
Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. En: *Tendencias pedagógicas*, Nº 13 (Ejemplar dedicado a: Educación internacional), 79-106.
Rodríguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
Rodríguez Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, Vol. 15, Nº 1, pp. 145-165.
Tejada, J. (coord.) (2009). *Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo*. Libro de Actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo.
Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. En: *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Nº. 24, 57-76.
Zavala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Grado.

La aplicación de la multimedia en la actualización y/o formación de los docentes que imparten educación semiescolarizada (semipresencial).

Lic. Francisco Chang Leo
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Autónoma de Baja California

Desde la implementación del Sistema Semiescolarizado (SemiPresencial en otras universidades) en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, se han utilizado antologías, compendios, manuales de clase, manuales de programas elaborados por el docente, el esfuerzo por tener este tipo de materiales ha sido amplia y verdaderamente laboriosa en relación al trabajo del docente, muchas de las veces con gran esfuerzo por parte de los docentes y sin pago alguno por ello, inicialmente había una remuneración enfocada principalmente para la compra de equipo y/o Software y/o libros, pero esa práctica solamente duró unos pocos meses y en algunos de los casos ni siquiera llegó a los docentes que realizaron las actividades esa remuneración.

Entonces han quedado los primeros documentos realizados y en algunas materias los docentes de tiempo completo que imparten la materia se han dado a la tarea de actualizarlos, en los mejores de los casos, y en otros siguen los mismos materiales tomando únicamente lo que es de actualidad y entregando en fotocopias los nuevos materiales.

Esto que se ha planteado con anterioridad ha sido para las materias que son de ciencias sociales o que con lecturas y posteriormente una discusión en la clase presencial complementa el aprendizaje, pero que pasa en aquellas materias tales como la estadística o aquellas que tienen contenido de matemáticas?, en las cuales existe un natural rechazo a la materia por ser “Matemáticas”, tema que se presentó en la Facultad, dado que la materia de estadística inferencial me fue asignada en el Sistema Semiescolarizado (Se imparte en la Facultad desde su creación en 1978) en la actualidad y con las actualizaciones tanto de los planes de estudio como el programa de la materia, los avances académicos junto con los avances tecnológicos han llevado a la materia que en su parte práctica varíe entre el 50% y 70% del total de horas del programa de estudio, además que como una innovación de al curso se introdujo en el sistema escolarizado la utilización del programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), para la aplicación de pruebas y procesos en las carreras de Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología; en el momento en que se me asignó la materia en el modelo Semiescolarizado me encontré entonces en la disyuntiva ¿como voy a hacerle para cumplir con el contenido de la carta descriptiva?, y sobre todo ¿cómo alcanzar las metas de las competencias establecidas en el programa? Si el tiempo de impartición es la mitad del escolarizado, y en materias del tipo de estadística descriptiva o inferencial.

Las opciones fueron varias elaborar un manual de la materia, elaborar un material didáctico de la materia, elaborar una antología de la bibliografía; pero

la gran interrogante fue pero ¿funcionarían?, este momento ha sido el más estresante de mi carrera pedagógica casi como el primer día en que me paré enfrente de un grupo de alumnos para enseñarles la Materia.

Después de hacer muchas disertaciones acerca de lo que era lo más adecuado me decidí por hacer un pequeño manual en donde se utilizara la multimedia como apoyo para la realización del mismo, teniendo en cuenta la creación de videos autoinstruccionales, lo cual resultó en que el pequeño manual se convirtió en todo un Sistema de auto instrucción además que los estudiantes que ingresan al Sistema Semiescolarizado se ha ido modificando de tal manera que del total de la inscripción en este sistema el 65%-70%, está conformado por jóvenes recién egresados del bachillerato, por ello el uso del sistema de auto instrucción, se ha visto muy utilizado por los alumnos que llevan la materia conmigo (entre el 91%-96%), los demás grupos de Semiescolarizado que llevan la materia al conocer el Sistema de auto instrucción que estoy utilizando por pláticas con mis alumnos empiezan a buscar o acuden conmigo para que les proporcione el Sistema, ya que de esta manera les apoya en la materia aún y cuando sea tomada en otro grupo con otro maestro, por un lado es bueno ya que se unifican criterios en cuanto la enseñanza, y sobre todo una capacitación en cuanto al aprendizaje al utilizar un sistema que es la base del apoyo para el sistema Semiescolarizado.

Estos alumnos de otros maestros que acudían conmigo por el sistema me indujeron a pensar que se hacía necesaria la formación de los otros catedráticos en el uso del sistema. Y por otro lado la nueva conformación de la planta de catedráticos, que se ha ido modificando de tal manera que los nuevos catedráticos deben de tener una formación mínima de nivel maestría, sin embargo ello no los forma para atender a un programa Semiescolarizado basado en competencias, es por ello que el sistema que se está terminando les será de mayo utilidad para alcanzar esas competencias establecidas en el programa de la materia.

Entonces ¿qué hacer con estos nuevos catedráticos?, lo único que se presenta es la formación de los docentes tanto en el modelo Semiescolarizado como en la enseñanza del programa a utilizar en su materia, con la finalidad de que las competencias se alcancen de manera adecuada; por el sistema de auto instrucción que se elaboró y probó con alumnos de las diversas carreras dentro del modelo Semiescolarizado de la Facultad y los niveles de aceptación y de logros alcanzados nos promueve a que se aplique a los nuevos docentes, primero como un sistema enfocado inicialmente en la enseñanza del SPSS, y posteriormente hacerlo llegar a las diferentes cátedras en donde pueda ser aplicado.

El sistema es apropiado para los docentes ya que la gran mayoría de ellos que imparten cátedra en el sistema Semiescolarizado son catedráticos por horas o sea que no es su principal trabajo el ser docentes por ello hay que formarlos tanto en la forma de trabajo de la educación Semiescolarizado como el sistema de auto instrucción, y al igual que los alumnos que ingresan a este sistema casi no tiene tiempo de acudir a los cursos de formación por los horarios o tipo de

trabajo principal que realizan, y con este sistema pueden formarse sin horarios o asistencia forzosa.
Sin embargo esto trae como consecuencias positivas y más trabajo por parte del docente que quiera utilizar este tipo de Sistema; las consecuencias que se pudieran considerar dentro de las consecuencias positivas esta la unificación de criterios, la diversificación del uso de técnicas en la enseñanza en el Sistema Semiescolarizado, la innovación de sistemas de auto aprendizaje, y en el caso que un maestro que imparta la materia y sea por horas, y el alumno necesita una asesoría pudiera en ese momento acudir con el titular de la materia que es el que elaboró el sistema y resolver sus dudas.

El Sistema de auto instrucción en ningún momento elimina al maestro ya que este como está elaborado es para que se tenga una guía práctica de los contenidos que se ven en clase y que posteriormente el tiene que aplicar para su reforzamiento o conocimiento.

El Sistema está constituido por un manual de la materia, en donde se concentra los temas de las diferentes pruebas estadísticas que se contemplan en el programa de la materia, un pequeño manual del manejo del SPSS, pero sobre todo una serie de videos con la descripción específica de cada uno de los procesos que se ven durante el curso de la materia.

El sistema aparte de que durante este semestre pasado ingresó a los alumnos de un grupo de Educación Semiescolarizado a modo de piloto, para poder ser aplicado no solamente en un grupo sino en todos aquellos de la misma materia, esto traería como consecuencia; primero una unificación de criterios de enseñanza en los diferentes grupos de la materia impartida por diferentes maestros, segundo una unificación de los contenidos vistos en clase; ya que la mayoría de las veces el maestro enseña el tema según el lo conoce o lo maneja; teniendo a veces cierta diferencia en los métodos para obtener resultados, y el problema se agranda cuando los alumnos de sistema semipresencial no encuentran al maestro que les imparte la materia que esta contratado por horas, y acuden al maestro que saben imparte la misma materia y en el mismo sistema pero que es de tiempo completo y a el si lo encuentran en el momento que lo necesitan, entonces el catedrático de tiempo completo se enfrenta a la disyuntiva de darles la asesoría que necesita pero el proceso para encontrar los resultados no es el mismo y si el otro maestro es estricto en que se siga el procedimiento ya que como muchas de las veces se busca se haya entendido el procedimiento y aunque el resultado no sea el buscado se califica el procedimiento; entonces si el maestro les enseña el procedimiento que él utiliza al momento difiere del procedimiento del otros maestro.

Metodología
Por ello se desarrollo el sistema con el programa de diseño de multimedia, Cam Studio, el cual sirve para elaborar los videos, y además para hacer los cortes de los íconos para elaborar el manual de acceso a la información el cual también se elaboró para complementar el sistema, este manual del programa SPSS es exclusivamente elaborado para la materia no es para la enseñanza del programa ya que en el se abordan específicamente los proceso de la pruebas estadísticas que se abordan en la materia, cabe hacer la aclaración

que la materia esta especialmente generalizada para las 4 Carreras que se imparten en la Facultad, sin embargo en la exposición por parte del maestro, se aborda específicamente el enfoque por cada una de las carreras, esto se lleva a cabo en el momento en que se realiza el análisis de resultados al interior de clase.

El diseño del sistema se elaboró de acuerdo a la carta descriptiva o programa de estudio, para el diseño de los videos instruccionales los cuales abordan el proceso de acciones seguir en el programa SPSS, para obtener los resultados que se analizarán en clase, para ello el alumno deberá de seguir las instrucciones vertidas en el video.

Procedimiento que se sigue con el estudiante es el siguiente:

En la primera sesión se le instruye al alumno de los objetivos de la materia y los procedimientos de trabajo y las horas que tiene que dedicar para cumplir con la materia; en la misma sesión se les proporciona el programa de estudios y además de las prácticas en papel que ellos deberán de cumplir, así como las fechas para entrega, y del procedimiento de evaluación.

En la segunda sesión presencial se les da una inducción al programa estadístico para que se vayan familiarizando con su uso, así como varias prácticas de su aplicación. En esta misma sesión se abordan ya los contenidos teóricos de la prueba estadística que se vaya a ver durante esa unidad, y se les proporciona por escrito las diferentes acepciones de la prueba estadística con una explicación amplia de su uso y aplicación con los diferentes enfoques de cada carrera.

Este proceso se dará en cada una de las pruebas estadísticas que se vean dentro del desarrollo del curso.

El primer video instruccional trata de cómo elaborar una Base de Datos en SPSS, después se agrega el video de análisis de frecuencia estos videos se le entregan al Catedrático para que de manera individual los reproduzca y vea de manera visual el procedimiento que deberá de seguir para cumplir con el objetivo de la unidad o de la práctica.

Este sistema está incompleto aún ya que se está en proceso la elaboración de videos adicionales en donde se expliquen los resultados obtenidos y la forma de analizar dichos resultados, sin embargo estos videos se tienen que elaborar de manera individual por carrera ya que los enfoques que se abordan en clase deben darles las diferentes habilidades que se establecen en el plan de estudios de cada carrera; a pesar que las pruebas estadísticas son las mismas los resultados del análisis varían de carrera a carrera, es decir no es lo mismo el resultado de una prueba estadística en Psicología que en Educación siempre y cuando no se relacionen en el ámbito educativo porque en esa área pueden coincidir en varios puntos, pero si analizamos escenarios diferentes como por ejemplo en psicología desde el punto de vista clínico y en educación desde el punto de vista del aprendizaje los análisis llevarían a conclusiones diferentes

aunque complementarias si el estudio clínico tiene que ver con deficiencias en el aprendizaje de la persona a la cual se le realiza el estudio.

El segundo video instruccional trata de cómo realizar las relaciones de las variables en la base de datos y se establece el procedimiento de como se seleccionan las variables para poder hacer la contrastación de datos, y así sucesivamente hasta completar la serie completa.

Los videos que se encuentran en proceso son los relacionados al análisis de los datos, es un poco más complicado el hacer esta explicación ya que en esta fecha se integró a la Facultad la Carrera de Licenciado en Historia lo que eleva la cantidad de videos explicativos y por otros lado la necesidad de la asesoría del experto en el área de historia ya que en lo personal los videos van en el sentido técnico del uso del programa y en las videos explicativos de las demás carreras, ya se pasaron a revisión los guiones del video y ya se encuentran aprobados 2 de 4, y ahora habrá que integrar el 5 guión que será el de historia.

Actualmente el sistema cuenta con 15 videos de proceso y 2 de análisis falta por completar los de análisis y completar con la nueva carrera que s e acaba de integrar a la Facultad.

El sistema completo estará completo para el semestre 2011-1 para ser aplicado de manera completa en el 2011-2, ya que como se mencionó anteriormente faltan de elaborar los videos instruccionales de análisis de cada carrera, y de cada tema y el resultado será un Sistema para cada carrera.

Resultados

Esto puede ser explicado con que los catedráticos inmiscuidos en el proceso de capacitación hayan aplicado esos conocimientos en sus clases, en el estudio comparativo que se está realizando en donde el grupo experimental de catedráticos (3) son aquellos que no han tomado ni tienen en su poder los videos instruccionales, y que utilizan el SPSS o PASW en sus clases, y el grupo control de catedráticos (3), los cuales tomaron el curso semi-escolarizado a través de los videos instruccionales y la asesoría personalizada en las dudas o comentarios.

Actualmente se tiene el comparativo completo de 2 de los Catedráticos que no han utilizado el sistema y de 3 que si lo han utilizado, falta uno de los catedráticos que no lo han utilizado, que a fin del mes de Septiembre se ele encuestará a él, y a sus alumnos se les aplicará una encuesta sondeo de conocimientos adquiridos. De los datos ya construidos de las encuestas a Maestros y alumnos arrojó de manera preliminar ya que falta un Catedrático.

Los resultados entre los alumnos que su maestro usó el SSECAPA (Sistema Semiescolarizado de Capacitación de Personal Académico), las calificaciones anduvieron en promedio de 94.56, y cuando se pregunto acerca del Programa SPSS o PASW, que utilizaron el 97%, manifestaron que era amigable y los ayudó mucho en reducirles el tiempo y esfuerzo en el análisis de datos.

Por otro lado los alumnos del catedrático que no utilizó el PASW, hasta el momento no ha aplicado el Examen por lo cual y en vista que se acabó el tiempo, para entregar el documento se decidió entregar el trabajo sin haber contrastado los resultados, se cree que podrán estar para la 2a. semana de octubre mas la aplicación de la encuesta de seguimiento para fines de octubre se estará finalizando la contrastación.

Estamos muy confiados en que será significativa la diferencia entre los rendimientos de los alumnos, de los catedráticos que si utilizaron el SSACAPA y los que no los utilizaron

Sin embargo el Sistema de auto instrucción para los docentes ya se encuentra terminado, y la explicación y análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación que no se encuentra aún elaborado en el sistema, se puede solventar con la explicación del catedrático en las sesiones de clases que se imparten.

Este sistema ha dado resultados positivos en un 82.8% ya que el promedio de calificaciones quedó en 93 de calificación final en grupos de 25-30 alumnos, en este semestre se aplicará a un grupo con mayor cantidad de alumnos 35-40 y en donde predominan los jóvenes se espera que los resultados no varíen mucho sobre todo en el promedio final de calificaciones.

La innovación docente como factor de calidad en la enseñanza universitaria. La relación entre rendimiento e innovación.

Crisol Moya, Emilio
ecrisol@ugr.es
Beca FPU Universidad de Granada
Díaz Pareja, Elena
emdiaz@ujaen.es
Universidad de Jaén
Hinojosa Pareja, Eva Fca.
ehinojosa@ugr.es
Beca FPU Universidad de Granada
Sánchez Morillo, Dolores
lolisanchez@ugr.es
Universidad de Granada

Resumen
Incrementar la calidad de la educación universitaria es, en opinión del Stephen Heyneman (2006), uno de los objetivos de la educación superior a nivel mundial. Más allá de la dispersión de percepciones y aportaciones que puedan encontrarse en relación al término "calidad", existe un denominador común a todas ellas, que nos lleva a aceptar que se trata de un concepto complejo, difícil de definir, multidimensional y determinado por el modelo de universidad que se pretenda construir.
Según los informes internacionales, administración y expertos en innovación, entre los indicadores de la calidad de la enseñanza universitaria, figuran: el alumnado, las tasas de rendimiento, el profesorado y su desempeño profesional (Valcarcel, 2004; OCDE, 2005; Consejo de Coordinación Universitaria, 2006; Marcelo, 2007). Por tanto, entendemos que incentivar y apoyar acciones innovadoras entre el profesorado es condición necesaria para el éxito de cualquier proyecto de mejora de la actividad docente y de la calidad universitaria.
El trabajo que presentamos a continuación forma parte del Proyecto de Estudios Análisis "Innovación Docente de Calidad y Mejora de la Enseñanza Universitaria" subvencionado por el MEC y desarrollado en la Universidad de Granada. Los datos que exponemos hacen referencia a la relación entre rendimiento de los estudiantes e innovación como factor de la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

Justificación
Las profundas transformaciones y cambios que están teniendo lugar en la sociedad actual se ven reflejados en los sistemas educativos, siendo la Universidad, una de las instituciones que más han tenido que adaptarse a dichos cambios influida, en los últimos años, por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
Con el llamado proceso "Bolonia", la Universidad comienza a desarrollar una transformación profunda que se centra en cuatro aspectos básicos: ordenación racional de los estudios (con la nueva estructura de títulos de grado, posgrado

y másteres); establecimiento de mecanismos de seguimiento de la calidad de las enseñanzas impartidas; homologación internacional y, lo que es más importante, cambio del paradigma educativo que sustituye a una enseñanza excesivamente teórica por una educación activa con una visión constructivista del proceso, centrada en el alumno, en las competencias que éste debe adquirir y en la calidad de la enseñanza. Todo ello implica la necesidad de llevar a cabo cambios en las metodologías docentes y en la evaluación de los aprendizajes que podrán implantarse por medio de innovaciones docentes.

En la Declaración de Lovaina (2009) se destacan una serie de prioridades a alcanzar antes del año 2020, que nos pueden servir de "lista de control" de los aspectos que caracterizan a la convergencia europea: Excelencia: calidad, diversidad de misiones (docencia, investigación, servicio a la comunidad, compromiso con la cohesión social y el desarrollo cultural); Necesidad de saber responder a las demandas cambiantes de una sociedad en rápida evolución; Dimensión social: acceso para grupos infrarepresentados; Eliminación de barreras para estudiar; Aprendizaje a lo largo de la vida; Empleabilidad; Aprendizaje centrado en el estudiante y mejora de la calidad de los programas de estudio; Educación, investigación e innovación (aumento del número de investigadores, excelencia en la investigación, mayor interdisciplinariedad y mejoras en condiciones laborales de los investigadores jóvenes); Apertura al mundo; Movilidad (objetivo un 20% para el año 2020; Pluralismo lingüístico; Titulaciones conjuntas; Itinerarios flexibles; Pleno reconocimiento; Portabilidad de las becas; Mayor facilidad para visados y permisos de residencia y trabajo); Instrumentos para asegurar la garantía de la calidad de las universidades y de sus programas de estudio; y Financiación: los fondos públicos siguen siendo la mayor prioridad para garantizar un acceso equitativo y un desarrollo sostenible de la autonomía de las universidades.

Todas ellas servirán de impulso a la innovación docente en las instituciones de educación superior pero, preferentemente, aquellas que buscan la excelencia docente, el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje centrado en el estudiante y la mejora de los programas de estudio.

Por tanto, ahora más que nunca, las Universidades se encuentran con el reto de cambiar y adaptar sus prácticas, finalidades y metas, al nuevo marco social y educativo. En este proceso de cambio, las acciones innovadoras cobran una importancia sin precedentes. Tal y como afirma Rué:

> *Dichos retos no sólo son de orden estructural, sino que afectan de manera importante en la naturaleza de la relación de los sujetos con el conocimiento: sobre su organización, sobre las formas de acceso al mismo, a la relación con los docentes, a los tiempos biográficos para el acceso, y a las modalidades de reconocimiento de aquél, etc., es decir, impactan sobre el ámbito más profundo de la relación educativa, el de la docencia y en el del reconocimiento del aprendizaje, en su doble acepción de valor: de uso y de cambio* (Rué, 2007: 25).

1. Innovación docente en la educación superior

En los últimos diez años el término «innovación» se ha convertido, sin duda, en una palabra de moda, debido al impulso dado a la misma por el llamado EEES. No obstante, reconociendo este hecho, entendemos que la innovación docente no es una preocupación nueva sino que ha venido asentándose durante las últimas décadas en el ámbito universitario debido a la progresiva revaloración

de la actividad docente, así como por la determinación de las propias universidades y de las agencias de evaluación externa de considerarla un mérito en la evaluación y acreditación de la calidad de la actividad docente del profesorado.

Pero, ¿qué se entiende por innovación docente?, ¿todos los cambios que se producen en la educación superior son innovaciones docentes?, ¿existen condicionantes o elementos de calidad que garantizan u obstaculizan a la innovación docente?

En sentido general, se puede decir que la innovación implica un cambio o una modificación. Pero en el ámbito educativo, y concretamente en la Educación Superior, el mero cambio no supone una innovación. Es decir, se pueden desarrollar diversas acciones bajo el paraguas de la innovación, aunque no siempre ésta se esté consiguiendo. Como afirma Huberman (1973:15), *en el ámbito educativo se cambia, a menudo, en apariencia pero no en lo realmente esencial.* Por ello, debemos hablar de innovación sólo cuando los cambios conlleven una mejora en la Universidad (nuevos perfiles del alumnado, diferentes objetivos…), ya que son estos cambios los que dan sentido y justifican la innovación.

En nuestras universidades están surgiendo grupos o equipos de innovación docente consolidados similares a los grupos de investigación cuyo trabajo supone una serie de ventajas frente al trabajo individualista que ha caracterizado a la universidad hasta ahora. Y es que la innovación educativa está fuertemente vinculada a aspectos específicos del profesorado como son su motivación, su formación y la evaluación de su actividad profesional. El profesorado es el actor decisivo en el cambio educativo por lo que una innovación será exitosa en la medida en que cuente con el apoyo del profesorado (Michavila, 2009).

De manera paralela a la importancia conferida a los docentes, hemos de considerar a los estudiantes como otro elemento clave para el desarrollo y análisis de las mejoras en los sistemas de análisis de la innovación. No obstante, la mayoría de las veces, ni participan de la innovación, ni opinan sobre ella. Casos excepcionales los hemos encontrado en Giné (2009), en cuya investigación “da la voz” a estos continuos ausentes, y señala que según los mismos, la mejora de la docencia se encuentra relacionada con mejoras en el contenido y en las estrategias didácticas empleadas por el profesorado. En este sentido, las aportaciones del alumnado universitario respecto de los contenidos deseables permitirán a las personas interesadas en la mejora de la docencia universitaria reflexionar entorno a cuatro grandes ámbitos (valorados en este orden):

1. Relación de los contenidos a aprender con las competencias fundamentales.
2. Presentación de los contenidos o transposición didáctica.
3. Contenidos teóricos y contenidos metodológicos.
4. Diversidad de estudiantes y de intereses personales.

En cuanto a las estrategias, los alumnos/as consideran que hay determinadas estrategias didácticas que facilitan e incrementan su aprendizaje, tales como trabajo autónomo, proyectos, portafolios, simulación, análisis de caso, aplicación vivenciada, lección magistral (vs. exposición), información, vías de ampliación, sugerencias de profundizar… (vs. “dictar”).

Pero para poder llevar a cabo el cambio, no será suficiente con el profesorado y el alumnado, además se precisan decisiones políticas con el fin de cambiar

las condiciones institucionales y el currículum de la universidad. Como afirma Zabalza (2004: 3) *tanto los políticos como los responsables de las Universidades han entendido bien que mejorar la calidad de la docencia es un propósito que requiere de la sinergia institucional y de la implicación de los diversos sectores de la comunidad universitaria*.

No obstante, no faltan profesores que piensan que las innovaciones se están llevando a cabo gracias a su voluntarismo y que, la mayoría de las veces, los equipos de gobierno de las universidades no respaldan fuertemente estas iniciativas, como muestran Esteban y Madrid (2007). Frente a esta idea, observamos que en los últimos años, la mayor parte de las universidades han creado vicerrectorados relacionados con la innovación en la docencia y han generado servicios que han adoptado nombres muy diversos: centro de innovación, factoría, servicio de innovación, gabinete de innovación, unidad de innovación, etc. Pero, ¿sobre qué se innova en Educación Superior?

Las temáticas en las que se centran los proyectos de innovación pueden ser fijadas por la administración educativa, por aquellos que gestionan las universidades o por el propio profesorado. Por ejemplo, en la Universidad de Granada, donde su equipo de gobiernos es el promotor de las líneas de acción de los proyectos de innovación docente, en su convocatoria de Proyectos de Innovación Docente (PID) para el curso académico 2009-2010, establece diez acciones de innovación en las que deben enmarcarse el trabajo de los equipos innovadores de la UGR.

Acción 1: Innovación en la gestión ON-LINE de los proceso de enseñanza-aprendizaje.
Acción 2: Innovación en metodologías docentes para clases teóricas y prácticas.
Acción 3: Innovación en la evaluación de los estudiantes.
Acción 4: Innovación en enseñanza bilingüe.
Acción 5: innovación en la docencia de posgrado.
Acción 6: Innovación en la docencia para una mejora formación de estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales.
Acción 7: Innovación en orientación y tutorías.
Acción 8: Innovación en el practicum.
Acción 9: Innovación en la divulgación.
Acción 10: Puesta en práctica y utilización innovadora de los recursos y servicios de la Universidad de Granada.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, entendemos que incentivar y apoyar acciones innovadoras entre el profesorado, parece condición necesaria para el éxito de cualquier proyecto de mejora de la actividad docente, de la calidad universitaria y del proceso de convergencia europea. Quizá por ello, la mayoría de las Universidades españolas han adoptado medidas encaminadas a impulsar, entre su profesorado, la participación en procesos de innovación en la práctica docente a través de convocatorias de Proyectos de Innovación Docente que ofertan con carácter periódico.

2. Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria

La comunicación que presentamos forma parte del proyecto de Estudios y Análisis titulado: "*Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria*", desarrollado entre 2009 y 2010.

Partiendo de que la innovación docente repercute en la mejora/calidad de la actuación docente del profesorado universitario, esta investigación entiende la innovación como un importante indicador de calidad de la docencia y, por extensión, de la propia universidad.

Las innovaciones docentes, según Fullan (1982), pueden adoptar una triple dirección:

a) Uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares.

b) Nuevas prácticas o acciones, tales como estrategias de enseñanza, cambios organizativos en el medio escolar o en el propio papel de los agentes.

c) Cambios en las creencias o asunciones que subyacen a los nuevos currículos.

La innovación de la que estamos hablando aquí es la que incide de manera directa en la docencia, especialmente en la interacción didáctica, en el trabajo en las aulas y en el trabajo personal de los estudiantes. Se trata, fundamentalmente, de adecuar las formas de trabajo de todos los implicados en el proceso, a las nuevas concepciones y necesidades educativas, aprovechando al máximo los nuevos recursos metodológicos y de apoyo que sistemáticamente nos van apareciendo.

Sin embargo, no todas las innovaciones docentes que se llevan a cabo son de calidad. ¿Cómo es la innovación docente que actualmente se promueve en las universidades?, ¿en qué se centra?, ¿qué factores determinan su calidad? Son preguntas de gran interés en estos momentos y que han contribuido al origen de la investigación donde se enmarca la comunicación que presentamos.

Por todo ello, la investigación se propuso con una triple finalidad:

1. Identificar en qué medida la innovación docente es una variable explicativa de la mejora y calidad de la docencia determinando el alcance de los proyectos de innovación docente en la universidad en el alumnado, titulaciones, recursos didácticos…

2. Establecer los indicadores de calidad de los proyectos de innovación docente universitaria en sus fases de diseño, desarrollo, implantación y evaluación para mejorar los proyectos de innovación docente desarrollados en las universidades, describiendo tanto su temática, como aspectos básicos (indicadores) relacionados con las fases de diseño, desarrollo, implantación y evaluación de los mismos, así como hacer propuestas que permitan la mejora de los mismos.

3. Valorar la calidad de los proyectos de innovación docente en la Universidad de Granada.

Estas finalidades se concretaron en los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar la innovación docente en la educación superior andaluza.

2. Definir, de manera consensuada, los indicadores de calidad de los proyectos de innovación docente universitaria en sus fases de diseño, desarrollo, implantación y evaluación.

3. Diseñar, sobre la base de los indicadores definidos, un protocolo para la evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente entendida desde su pertinencia, suficiencia, progreso, eficacia, eficiencia y efectividad.

4. Establecer, sobre la base de los indicadores definidos, los términos y condiciones en los que deben gestionarse los proyectos de innovación, (convocatoria pública, seguimiento, implantación y evaluación).

5. Valorar, sobre la base de los indicadores definidos, la calidad de los proyectos de innovación docente desarrollados en la Universidad de Granada.

6. Valorar el nivel de satisfacción de profesores/as, alumnos/as y administrativos con la gestión, desarrollo, implantación y evaluación de las acciones de innovación docente en la Universidad de Granada.
7. Elaborar y difundir un repertorio de "buenas prácticas" relacionadas con la innovación docente (su gestión, diseño, desarrollo, implantación y evaluación).
Con la intención de abordar los objetivos descritos, la investigación se ha estructurado en cuatro fases o niveles distintos de aproximación al objeto de estudio. Cada una de ellas, ha sido afrontada desde un enfoque metodológico concreto. Así, la primera ha tenido un enfoque descriptivo-exploratorio, la segunda consultivo y la tercera y cuarta evaluativo.
La comunicación que presentamos forma parte de las acciones encaminadas a responder a la primera finalidad general, y tiene como principal objetivo determinar la influencia del desarrollo de una innovación en el alumnado, más concretamente, en los indicadores de rendimiento, con la intención de identificar si la innovación es una variable explicativa de la mejora en el rendimiento del alumnado.

3. Relación entre rendimiento e innovación

3.1. Objetivos

El principal propósito del estudio que presentamos en esta comunicación, anteriormente descrito, se concreta en los siguientes objetivos:

- Conocer el impacto de la actividad innovadora en la tasa de rendimiento del alumnado (número de estudiantes que aprueban la asignatura/alumnos matriculados) y en la nota media.
- Comparar el impacto de la innovación en la tasa de rendimiento del alumnado antes y después del desarrollo de la misma.
- Determinar el impacto de la actividad innovadora en la tasa de rendimiento del alumnado en función de las distintas tipologías de actuación.

3.2. Fuentes de información

Las fuentes de información utilizadas han sido las distintas bases de datos de la UGR sobre rendimiento académico.

De estas bases de datos se ha seleccionado la muestra para el análisis, que finalmente está conformada por 1410 asignaturas que han desarrollado proyectos de innovación (PI) desde el año 2000 hasta el 2009 en la Universidad de Granada, lo que se corresponde con un 19,30% del universo total de asignaturas (7304).

Como unidad de análisis, se ha seleccionado el grupo/asignatura. En este caso, el total de asignaturas elegidas se distribuye en de 1700 grupos con PI.

	nº asignaturas	%
sin pid	5894	80,70
con pid	1410	19,30
total	7304	100,00

Figura 1: Distribución de asignaturas de la Universidad de Granada

Estos grupos/asignaturas presentan diferentes perfiles en función del área de conocimiento a la que pertenecen y de la tipología de actuación en la que se ubican. En relación a las áreas de conocimiento, los grupos/asignaturas

seleccionados responden a proyectos de innovación distribuidos de la siguiente manera:

ÁREA DE CONOCIMIENTO	nº PROYECTOS pid	%
Artes y Humanidades	84	11,34
Ciencias	156	21,05
Ciencias de la Salud	128	17,27
Ciencias Sociales y Jurídicas	266	35,90
Ingeniería y Arquitectura	107	14,44
total	741	100,00

Figura 2: Distribución de los PID por áreas de conocimiento (I)

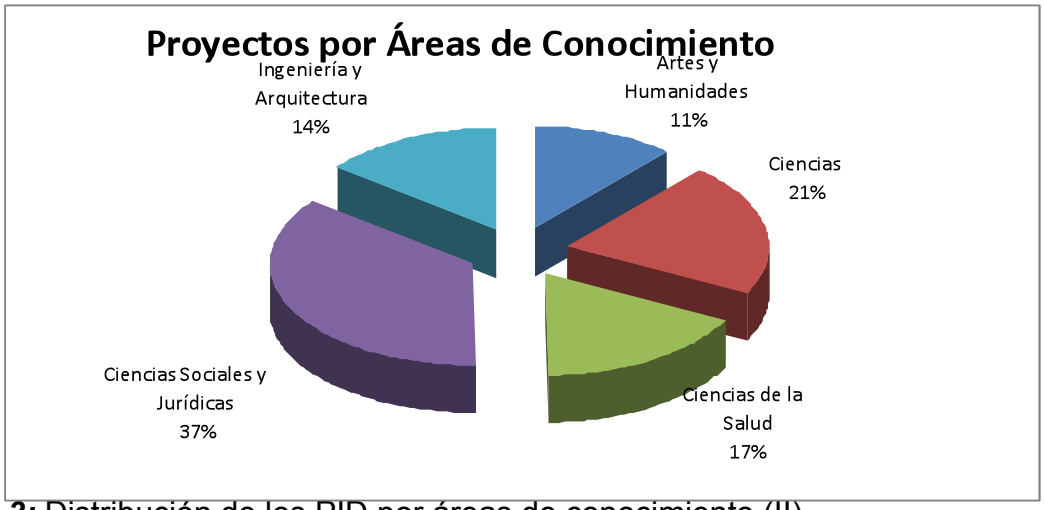

Proyectos por Áreas de Conocimiento
Ingeniería y Arquitectura 14%
Artes y Humanidades 11%
Ciencias 21%
Ciencias Sociales y Jurídicas 37%
Ciencias de la Salud 17%

Figura 3: Distribución de los PID por áreas de conocimiento (II)

Como podemos observar en la tabla y el gráfico anteriores, el área de conocimiento más prolífica en proyectos de innovación es Ciencias Sociales y Jurídicas, con 266 proyectos, lo que se corresponde con un 35,90% del total. No ocurre igual con Artes y Humanidades, área de conocimiento que presenta un menor número de proyectos de innovación (84), correspondiente al 11,34%.

Centrándonos en las tipologías o temáticas, las acciones a las que hacen referencia los proyectos son las siguientes: 1.- Plataformas de recursos de apoyo a la docencia; 2.- Páginas web; 3.- Recursos didácticos multimedia; 4.- Recursos didácticos no multimedia; 5.- Formación del profesorado; 6.- Metodologías docentes; 7.- Evaluación; 8.- Enseñanza bilingüe; 9.- Posgrado; 10.- Estudiantes con necesidades educativas especiales; 11.- Orientación y tutorías; 12.- Practicum; 13.- Divulgación; 14.- Recursos y servicios de la ugr. La distribución de los proyectos en función de estas tipologías es la siguiente:

ACCIÓN	Nº proyectos pid	%
1	109	10,69
2	170	16,67
3	182	17,84
4	99	9,71

5	19	1,86
6	306	30,00
7	52	5,10
8	19	1,86
9	18	1,76
10	5	0,49
11	7	0,69
12	8	0,78
13	18	1,76
14	8	0,78
total	1020	100,00

Figura 4: Distribución de los PID por tipologías

Como podemos comprobar observando la tabla precedente, la tipología que agrupa mayor número de proyectos de innovación es la referida a las metodologías docentes (306), ocupando el 30,00% del total. Seguidamente se sitúan las temáticas de recursos didácticos multimedia y páginas web (182 y 170) con el 17,84% y 16,67% respectivamente. En último lugar encontramos la tipología acerca de estudiantes con necesidades educativas especiales, con 5 proyectos de innovación, lo que la convierte en la temática menos recurrida en los proyectos de innovación desarrollados en la Universidad de Granada.

3.3. Metodología

El estudio que presentamos en esta comunicación, se ubica en la primera fase o nivel de aproximación de la investigación general donde se enmarca. Por ello y por su finalidad específica, tiene un carácter descriptivo-exploratorio.

A partir de este enfoque metodológico, la relación entre el rendimiento del alumnado y la innovación docente se ha establecido mediante la extracción de información procedente de distintas bases de datos relativas a los proyectos de innovación docente de la Universidad de Granada y las tasas de rendimiento del alumnado cuyos profesores participan en proyectos de innovación. Por tanto, su alcance es local.

Los análisis estadísticos realizados han sido descriptivos (frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central) Estos análisis se han apoyado en el programa estadístico SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

4. Resultados y discusión de conclusiones

A lo largo de este apartado mostraremos los resultados mas destacados basados en la relación entre rendimiento e innovación como factor de calidad en la enseñanza universitaria.

Los resultados obtenidos tras el análisis de los datos, se exponen a través de gráficas referidas a: impacto de la innovación en el rendimiento del alumnado que ha cursado asignaturas con PID; evolución de su rendimiento antes y después de la convocatoria del PID, y rendimiento en relación a las tipologías en las que se clasifican los PID, entendiendo que la tasa de rendimiento es el número de alumnos aprobados por el total de alumnos matriculados.

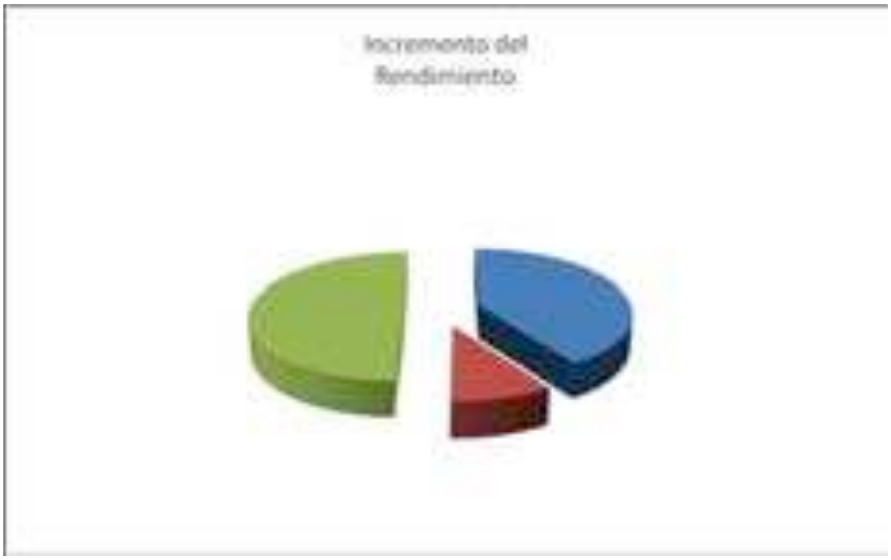


Figura 5: Impacto de la innovación en el rendimiento del alumnado que ha cursado asignaturas con PID

En cuanto al impacto general de la innovación en el rendimiento del alumnado que ha cursado asignaturas con PID, como se muestra en la gráfica precedente, se observa que el 56% de dichas asignaturas han mejorado o mantenido constante el rendimiento de su alumnado.
El 44% restante determina que también ha habido PID en los que no ha habido un aumento en la tasa de rendimiento de los estudiantes, lo que a simple vista no parece un dato preocupante, aunque si a este se le suma el 10% de los PID que no denotan ningún cambio, si habría que alarmarse ya que se trataría de un dato que reflejaría que los proyectos de innovación no producen mejora alguna en la tasa de rendimiento, ya que innovar no sólo es mejorar un proceso, como es en este caso, sino también implicar un verdadero cambio.

Figura 6: Análisis por convocatorias

Como se puede observar en la Figura 6, cuando se ha procedido a un análisis pormenorizadamente de las convocatorias, teniendo en cuenta que el índice/incremento del que se parte corresponde a la diferencia de la tasa de rendimiento del año del proyecto y el año anterior, se observó que en 6 de las 9 convocatorias analizadas (2000/2001; 2002/2003; 2003/2004; 2006/2007;

2007/2008; y 2008/2009) la media del incremento del rendimiento es positivo, lo que quiere decir que los proyectos de dichas convocatorias han obtenido buenos resultados en cuanto al número de aprobados, sobre todo en la convocatoria del curso académico 2008/2009. En cuanto a los datos de la última convocatoria, 2009/2010, no se han podido analizar ni contabilizar, ya que serán proporcionados por convocotaria del curso próximo.
Por el contrario en la convocatoria del 2001 se observó un gran descenso de este índice, lo que no quiere decir que en ese año no hubiera un incremento de aprobados, sino que el porcentaje de suspensos aumentó. Tal situación pudo deberse a la implantación de nuevos planes de estudio que en la Universidad de Granada se llevó en ese mismo año.

Como ya quedó reflejado anteriormente, en la Universidad de Granada, su equipo de gobiernos es el promotor de las líneas de acción de los proyectos de innovación docente y el encargado de establecer acciones de innovación en las que deben enmarcarse los trabajos de los equipos innovadores de la UGR.

Figura 7: Análisis por tipologías

Realizando un estudio por tipologías o temáticas de innovación, se pudo comprobar que las acciones que han producido una mejora significativa a lo largo de todas las convocatorias son, sobre todo, las que tienen que ver con el prácticum, formación del profesorado y metodologías. Lo que coincide con la literatura en la que se afirma que, aunque los aspectos en los que se centran los proyectos de innovación docente son muy variados, de todos los cambios en los que se encuentran inmersas las universidades es el cambio en la metodología docente el que más está impulsando la innovación docente, ya que los nuevos planteamientos nos obligan a generar y potenciar situaciones y condiciones de aprendizaje autónomo, donde la actividad del estudiante, el autoaprendizaje y el aprendizaje cooperativo son elementos estratégicos.

No ocurre lo mismo con los proyectos que se centran en los estudiantes con necesidades educativas especiales, en orientación y tutorías y en la enseñanza bilingüe.

Estos datos nos conducen a plantear la necesidad de realizar un estudio más en profundidad sobre los motivos que guían la ausencia de innovación en estos ámbitos, más aún cuando ambas acciones son eje centran en la nueva metodología impuesta por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

De estos resultados podemos extraer las siguientes conclusiones provisionales, ya que no presentamos los datos de un estudio cerrado:

- El índice de aprobados con respecto a los matriculados (índice de rendimiento) ha permanecido constante o ha mejorado positivamente para el 56% de las asignaturas con algún proyecto de innovación.
- Se observan cambios positivos en el rendimiento del alumnado que cursa asignaturas con PID antes y después de la convocatoria del proyecto de innovación en 6 de las 9 convocatorias.
- No todos los proyectos de innovación producen mejoras en el rendimiento. Los resultados obtenidos muestran que proyectos centrados en la formación del profesorado y el prácticum producen un incremento notable en el número de aprobados, incremento que no se observa en otras tipologías de proyectos de innovación como los centrados en orientación y tutorías o los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Referencias bibliográficas

Consejo de la Unión Europea (2009). *The European Higher Education Area in the new decade* (Declaración de Lovaina). Disponible en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqu%C3%A9_April_2009.pdf (Consultado 13/07/2009).

Esteban, M. y Madrid, J. M. (2007). Formación para la investigación y la innovación docente. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, 1*, 31 – 43. Disponible en http://www.redu.um.es/Red_U/1/ (Consultado el 18/08/2010).

Fullan, M. (2002) El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* 6 (1-2), 1-14.

Giné, N. (2009) Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación,* 20 (1), 117-134.

Heyneman, S. P. (2006). Global Issues in Higher Education. *EJournal USA, 11*(1). Disponible en http://usinfo.state.gov/journals/itgic/0206/ijge/heyneman.htm (Consultado 14/05/2007).

Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO-OIE.

Marcelo, C. (2007). *Propuesta de Estándares de Calidad para Programas de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y a Distancia*. OREALC-UNESCO.

Michavila, F. (2009). Innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura, 185 (extra),* 3 – 8.

OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Valcárcel, M (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Córdoba: Proyecto EA.

Zabalza, M. A. (2004). *Innovación en la Enseñanza Universitaria*. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: http://www.pucmm.edu.do/RSTA/Academico/TE/Documents/iu/ieu.pdf (Consultado el 18/08/2010).

Invadiv, estrategia para la formación del docente en respuesta a la atención a la diversidad

Carlota de León y Huertas ed1lehuc@uco.es,
Ignacio González López, ed1goloi@uco.es,
Ana Belén López Cámara ablc2@hotmail.com
Isabel López Cobo m02locoi@uco.es
Universidad de Córdoba

1. Las escuelas, espacios compartidos de SABER

La escuela es el espacio al que los alumnos y las alumnas acuden a trabajar para aprender colaborando mutuamente y disfrutar de las experiencias que se ofrecen como si de una aventura productiva se tratara en la que todos y todas pueden aprender: "*un lugar de encuentro donde se establece la base de la comunidad, donde todos los alumnos pueden ser excelentes sin la necesidad de triunfar sobre los otros*" Muntaner (2000: 4). Vivimos, por lo tanto, en escuelas, en entornos de aprendizaje compartidos.

En el interior de la escuela el conocimiento se orienta a la actividad, se concibe como una herramienta que adquiere su significado dentro de un proceso de búsqueda e intervención de la realidad. Y en el caso que nos ocupa, es necesario tener en cuenta dos precisiones: los protagonistas de la acción educativa tienen que estar en condiciones de poder construir los significados y, tienen que querer hacerlo (Martínez Bonafé, 2003).

La presencia del alumnado en las aulas procedentes de diversas realidades culturales, sociales, familiares e intelectuales es una realidad ante la que no podemos cerrar los ojos. Entre los rasgos que describen sus perfiles (Puigdellivol, 1998 y Alegre de la Rosa, 2000) se observan los derivados de las diferencias de capacidad, de intereses, de ritmos de aprendizaje, de motivaciones y expectativas, así como, los derivados de las diferencias de cultura, de religión, de género, de lengua, de niveles de desarrollo y aprendizajes previos, configurando, de este modo, el mapa de la diversidad en el sistema educativo.

Sin embargo, esta diversidad no se manifiesta del mismo modo en el trabajo en las aulas ni se vive de la misma manera entre los distintos agentes de la educación, observamos conductas y actitudes neutrales por parte de un sector de la comunidad educativa, otro sector manifiesta sentir impotencia ante esta nueva situación y, existe un nutrido grupo de docentes que declaran hallarse ante un reto profesional.

Las necesidades educativas de las alumnas y alumnos no dependen sólo de las diferencias derivadas por la procedencia de diferentes realidades culturales, sino que están también relacionadas con el tipo de situaciones que vive cada uno en la escuela. La oferta curricular, la organización escolar, las estrategias de aprendizaje en el aula, las expectativas de los profesores, las relaciones con la familia y los sistemas de participación que se establecen son mecanismos importantes que favorecen o dificultan el aprendizaje y la plena participación de los alumnos al proceso educativo (Soriano, 2004). Dos escuelas del mismo contexto pueden abordar de *forma* muy distinta las diferencias de los alumnos y alumnos, contribuyendo al éxito en el aprendizaje y la participación o por el contrario al fracaso y segregación de los alumnos. Quizá, la pregunta que

habría que hacerse para empezar a hablar de la escuela es hasta qué punto tiene capacidad para transformarse, seleccionar información y convertirla en conocimiento para todas y para todos.
Para lograr esto es necesario que todos los profesionales reflexionen sobre su práctica, compartan estrategias y trabajen en equipo. Por tanto, creemos estar en condiciones de afirmar que es el profesorado el que ha de ajustar la ayuda pedagógica, adaptando la práctica educativa mediante la elaboración del proyecto curricular y programaciones que tengan en cuenta las características particulares del alumnado.

2. El profesorado ante el reto de la diversidad

Los cambios experimentados estos últimos años por nuestra sociedad y por el propio sistema educativo han influido en los centros docentes, en las actitudes de los familiares y del alumnado y en el talante del profesorado frente a la enseñanza. Todo ello se ha traducido en demandas que afectan directamente a la labor profesional de la comunidad docente, viendo esta última cómo se modifican en parte sus tareas.

¿Cómo repercuten los cambios sociales en la formación y el desarrollo profesional de la comunidad docente? Imbernón (2007: 33-34) traza algunos elementos que influyen en este cambio del estatus docente en las escuelas del siglo XXI:

- *Una evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organizar la convivencia, modelos de familia, de producción y distribución, que se refleja en una transformación de las formas de vivir, pensar, sentir y actuar.*
- *Un análisis de la educación que ya no es patrimonio exclusivo del profesorado, sino de toda la comunidad, estableciendo nuevos modelos de relación y participación en la práctica educativa, en los que el contexto puede ser más influyente que la educación reglada.*
- *Los medios de comunicación tienden a presentar una imagen estereotipada y catastrófica de los conflictos escolares, contribuyendo a aumentar el sentimiento de fracaso del profesorado y su desmoralización colectiva (Esteve, 1995).*
- *Una sociedad multicultural y multilingüe donde el diálogo entre culturas supone un enriquecimiento global, y donde es fundamental vivir en igualdad y convivir en la diversidad, pero que el estar preparado para ello provoca mucha angustia social y educativa.*
- *Una forma de acceder al conocimiento que requiere nuevas habilidades y destrezas para desarrollar el trabajo en las aulas.*
- La escasa o nula participación y consulta a los docentes y sus organizaciones en torno a las políticas educativas y a la formación docente.
- A todo ello, hay que añadir el desgaste del profesorado, el aumento de su carga de trabajo, o sea una mayor intensificación, con la pérdida de calidad y eficacia en el desempeño profesional que lleva a una gran insatisfacción laboral y que provoca un aumento del estrés y bajas por enfermedad (Imbernón, 2006).

En definitiva, el profesorado se siente perseguido por la aceleración del cambio social que va modificando los objetivos del sistema educativo antes de que él mismo sea capaz de asimilar los planteamientos de la etapa anterior. Es

lo que Esteve (1995) hace llamar el sentimiento de persecución del profesorado.

La falta de respuestas del sistema educativo hace que surjan nuevas exigencias hacia el profesorado que modifican los pilares sobre los que se habían sustentado los contextos escolares: el clima escolar, la tipología del alumnado…

Queda claro que en la realidad del profesorado de hoy hay muchas situaciones problemáticas que se dan en contextos sociales y educativos cada vez más complejos: en primer lugar, nos encontramos con diversas tipologías de profesorado; en segundo lugar, un desempeño profesional diversificado con desarrollo profesionales específicos; y por último, los contextos laborales y el clima laboral se muestran más diversos (Imbernón, 2007). Este nuevo escenario de presentación y representación del rol docente se ve modificado en los aspectos estructurales y de atención a la comunidad estudiantil, y en este baile de idas sin *feedback*, las sucesivas reformas oficiales en el mundo de la educación no conllevan, paralelamente, cambios en los procesos de formación del profesorado, o al menos en los aspectos referentes a la formación inicial.

En definitiva, creemos que a la comunidad docente, y en particular, al profesorado que desarrolla su labor educativa en los niveles obligatorios del sistema educativo, se le está planteando una situación más compleja. Así nos encontramos con situaciones tan exigentes como la atención a la diversidad personal, social y/o cultural, la colaboración entre el profesorado, la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje o la convivencia democrática en los centros, entre otras, exigen la presencia de un docente comprometido con su tarea, así como altamente cualificado en el desarrollo de la misma.

Cuanto más graves son los obstáculos que debe superar el alumno - pobreza, medio social, incapacidades físicas-, más se le exige al maestro. Para poder obtener buenos resultados, éste debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad (Delors, 1996: 168).

Ante el nuevo escenario educativo que se nos presenta, debemos, por un lado, reorganizar el sistema de trabajo del profesorado que pone resistencias para asumir el papel de educador y que no sabe cómo modificar sus estrategias docentes para asumir una metodología más diversificada e integradora.

En el ejercicio de nuestra práctica docente partimos de la premisa de que la educación es formadora de individuos y fundamento del orden social, por lo tanto, creemos que el discurso en torno a la escuela requiere que le dediquemos un momento para repensar qué modelo escolar queremos y decidir las condiciones de esa formación que le facultan para ejercer su condición de ciudadanía del siglo XXI.

A partir de esta premisa, asumimos el criterio de Cabello (2003: 49) cuando expone que las sociedades del siglo XXI requieren programas y proyectos educativos para:

- Crear, mantener y desarrollar instituciones y prácticas democráticas que incluyan una búsqueda continuada para mejorar el acceso y hacer más abiertas e igualitarias las oportunidades y experiencias educativas.

- Atender a los costos personales, sociales y económicos del fracaso escolar, estimulando programas innovadores y esquemas de apoyo específico a los más deprimidos y menos motivados.
- Generar espacios de colaboración para responder ante la diversidad de programas por lo que se hace especialmente recomendable la previsión de acciones de investigación educativa sobre la efectividad de los proyectos.

3. Invadiv. escenario de actuación

La puesta en marcha de la acción que aquí se relata se circunscribe en la necesidad de adaptar las enseñanzas universitarias a los parámetros derivados de la Declaración de Bolonia (1999), en la que se insta a la generación de una nueva cultura formativa y de aprendizaje en Europa. El objetivo fundamental de esta propuesta es asesorar al alumnado a adoptar una visión holística de las competencias básicas implicadas en un proceso de intervención educativa, sobre la base del trabajo articulado de integración de los créditos prácticos de las materias de la titulación de Psicopedagogía, desde la cultura colaborativa del profesorado y del alumnado.

Este proyecto subraya la idea de que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se cuestiona una metodología centrada en el profesorado y se propone la orientación de la enseñanza basada, sobre los presupuestos didácticos marcados por Zabalza (2007), en el *aprendizaje activo, a lo largo de toda la vida, flexible y centrado en el alumno*.

En consonancia con esta reorientación en la Educación Superior Europea, las nuevas necesidades sociales, el cambio en los perfiles y características de los estudiantes, las nuevas tecnologías, etc. producen una mayor diversificación en las demandas educativas y nuevas exigencias a docentes e instituciones, obligando a transformaciones profundas en los espacios de trabajo. Así, en contextos institucionales que caminan hacia una mayor autonomía y menor regulación, en los que el trabajo pedagógico se está volviendo más complejo y especializado y resulta imposible responder individualmente a las nuevas demandas, se van perfilando nuevos modelos de organización y gestión. Cada vez más, se requiere trabajo en grupo entre los profesores y profesoras, obligando al desarrollo de nuevas competencias que redefinen el rol profesional docente, caracterizado por Singer y Moscovici (2008: 1613) como *un entrenador, tan bueno como un padre que ayuda al estudiante a comprender y explicar*.

3.1. Desarrollo

La finalidad de esta propuesta docente es la realización, por parte del alumnado, de una propuesta práctica bajo el auspicio de dos asignaturas de la titulación de Psicopedagogía y con el apoyo de las nuevas tecnologías. En este sentido, los objetivos pretendidos son:

- Establecer relaciones significativas entre los conocimientos conceptuales de las asignaturas (Métodos de Investigación en Educación y Educación Especial) y diferentes formas y estrategias de intervención educativa.
- Experimentar en el uso de estrategias y técnicas, sobre la base de las tecnologías de la información y la comunicación, que posibiliten la implicación sustantiva del alumnado en su proceso formativo con el fin de aproximar su formación universitaria a la realidad profesional en la que ejercerán su trabajo.

- Reflexionar sobre las características de un proceso de intervención educativa en contextos formales y no formales y los diferentes instrumentos que se usan habitualmente en este proceso.
- Elaborar e implementar un proyecto de investigación basado en la generación de *mapas de relaciones* en escenarios reales de atención a la diversidad.
- Diseñar un plan de intervención a partir de los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto, susceptible de ser aplicado en contextos reales.

Las fases que darán repuesta a nuestro proyecto se vertebran en torno a los siguientes ejes de acción:

1. Elaboración de un **repertorio de herramientas de evaluación** de las diferentes competencias académicas y profesionales que el alumnado pone en juego para la realización de un proyecto de investigación e intervención en ámbitos educativos..
2. Diseño de un modelo de **contrato de aprendizaje** así como una plantilla de seguimiento y valoración del mismo.
3. Actualización de los **contenidos de la web INVADIV** "Investigación en Atención a la Diversidad" a la realidad del curso académico 2010-2011 a través de una red de intercambio con el alumnado.
4. Evaluación de **la eficacia y la eficiencia de la web INVADIV** en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado en curso.
5. A lo largo del desarrollo de las asignaturas implicadas en el proyecto, se mantendrán las **propuestas de trabajo integrado en el aula** diseñadas a lo largo de los diferentes cursos académicos.

Durante el transcurso del periodo docente el alumnado elabora un proyecto de investigación e intervención basado en la generación de *mapas de relaciones* (evocación de las interacciones existentes entre un grupo meta o sujeto de estudio y una serie de grupos periféricos en escenarios reales de educación formal y no formal) y el diseño de un plan de intervención a partir de los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto. El objeto de este plan es facilitar la creación de entornos inclusivos (Arnáiz, 2003). Con la ayuda de una *webquest* elaborada *ad hoc* para este proyecto y presente en la web INVADIV (plataforma de apoyo y gestión de tareas), se parte de un estudio de necesidades que son evocadas por el grupo meta u objeto de estudios a partir de un diagnóstico o evaluación inicial siguiendo procedimientos derivados de la investigación evaluativo, en referencia a una serie de grupos periféricos o elementos contextuales que inciden sobre esa necesidad. Seguidamente, y con los resultados obtenidos, el alumnado establecerá las relaciones que existen entre todos los elementos que condicionan el proyecto, partiendo del grupo meta hacia los grupos periféricos y viceversa, o entre los grupos periféricos entre sí. Dichas relaciones tendrán un doble carácter, las que favorecen la generación de entornos inclusivos y las que obstaculizan dicho objetivo. Finalmente, partiendo de esa estructura relacional final, el alumnado promueve y desarrolla una serie de propuestas de intervención para mantener las relaciones que facilitan el entorno inclusivo y transformar las relaciones que obstaculizan el entorno inclusivo.

Para evaluar el desarrollo de esta propuesta se implementa un protocolo de valoración escalar en formato pre-test y post-test y cuyo propósito es establecer la ganancia en conocimientos del alumnado de lo que implica el trabajo colaborativo en el marco del crédito ECTS. En segundo lugar, se aplica

un cuestionario de evaluación cuyo propósito es la valoración de la satisfacción del alumnado participante en esta experiencia.
Asimismo, la web INVADIV se convierte en una guía de apoyo para la elaboración de los diferentes apartados de este proyecto, así como en un banco de recursos, un canal de comunicación y una transferencia a la realidad social y cultural del entorno en el que viven.
Queremos destacar que el alumnado que forma cada uno de los grupos regula sus labores gracias a la firma de un *contrato de aprendizaje*, lo que supone una reordenación de las relaciones alumnado-profesorado en base a un documento escrito en el que se explicitan una serie de compromisos previamente negociados. Este documento sirve para promover un intercambio de opiniones y posibilita dar a conocer las necesidades y los sentimientos de los miembros del grupo de trabajo.

3.2. El sistema de tutorías compartidas

El desarrollo de este proyecto incorpora los fines de la orientación educativa centrada en un entorno universitario (García Nieto, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2004):

- Unificar el proceso educativo del universitario, evitando que se fragmente en partes y especializaciones sin sentido de unidad.
- Armonizar el desarrollo de las diferentes facetas implicadas en la educación de un universitario (conocimientos, actitudes, hábitos, destrezas…), para que ésta llegue a ser una verdadera *educación integral*.
- Conceder a la acción educadora un sentido de globalidad en la que se contemplen todas las facetas y necesidades que configuran la realidad del alumno universitario. Se trata de velar, de alguna manera, por el desarrollo global de la persona del estudiante.
- Garantizar la adecuada formación académica, científica y técnica del estudiante.
- Encaminar al alumno hacia la madurez, el crecimiento intelectual y científico.
- Apoyar y favorecer o corregir sus estilos y modos de aprendizaje.

Por lo que entendemos nuestra tarea tutorial como una parte esencial de la responsabilidad de la docencia en la que buscamos establecer una interacción más personalizada entre el equipo docente y el alumnado, adaptando, de este modo, el aprendizaje a sus condiciones y necesidades, tanto individuales como grupales, de tal manera que cada alumno y alumna logre alcanzar las competencias requeridas para asumir un proyecto de investigación e intervención en atención a la diversidad cuando se incorpore al escenario laboral.
Esta labor se realiza desde una doble perspectiva:

- Por una parte, el profesorado universitario partiendo del *asesoramiento en gran grupo y en pequeños grupos* durante los módulos horarios destinados a las actividades prácticas así como en las sesiones de tutoría. Sesiones que se negocian previamente en el horario académico para hacer coincidir, al menos, cuatro horas de atención conjunta con el fin de articular una estructura de trabajo coordinada.
- Por otra parte, contamos con la figura del *tutor externo.* Hasta el momento, cuatro tutores pertenecientes a los distintos centros educativos que participan en este proyecto y cuyas funciones son las que a continuación se

detallan: Presentar de forma clara y objetiva la línea de trabajo al grupo de alumnos y alumnas correspondiente, así como el contexto en el cuál desarrollarán el proyecto de investigación e intervención; informar a la Comunidad Educativa (Claustro y Consejo Escolar) sobre la puesta en marcha del proyecto; establecer una coordinación periódica para el seguimiento y evaluación de las investigaciones con el profesorado de las dos materias implicadas, en las que se tratarán, entre otros asuntos: observaciones del grupo de alumnos y alumnas, materiales orientativos para el desarrollo de los proyectos y materiales para INVADIV; orientar al alumnado sobre la forma de poner en práctica en el contexto de los centros escolares las recomendaciones del profesorado de las asignaturas; y ofrecer recursos espacio-temporales para el trabajo, coordinación y asesoramiento al grupo de trabajo de estudiantes en el contexto del centro de acogida.

3.3. Convivencia con escenarios de atención a la diversidad

Para dar respuesta a los objetivos del trabajo, el alumno se incorpora a un escenario de trabajo en el cuál se implementará la investigación y la intervención. Se trata de entornos educativos formales y no formales como a continuación se detalla (ver figura 1).

Eje de actuación	**Escenario**
Medidas de atención a la diversidad	• Institutos de Educación Secundaria: programa de diversificación curricular
Incorporación al mercado laboral	• Discapacidad mental • Menores de procedencia inmigrada • Adultos de procedencia inmigrada • Etnia gitana
Autorregulación de procesos de enseñanza y aprendizaje	• Educación de personas adultas • Trastornos alimentarios • Síndrome de Down • Discapacidad auditiva
Convivencia y cultura de paz	• Centros de Educación Infantil y Primaria: proyecto escuela espacio de paz y plan de convivencia
Educación compensatoria	• Institutos de Educación Secundaria
Proyectos de inclusión educativa	• Comenius • Bilingüismo lengua de signos • Plurilingüismo
Formación de profesionales	• Alzheimer
Plan de Apoyo y Refuerzo Educativo	• Instituto de Educación Secundaria
Proyecto Comenius: deporte adaptado	• Centro de Educación Infantil y Primaria
Plan de Atención a la Diversidad	• Centro de Educación Infantil y Primaria
Protocolo de detección del alumnado	• Centro de Educación Infantil y

con necesidades específicas de apoyo educativo	Primaria
Actividades de coeducación – percepción del profesorado	• Centro de Educación Infantil y Primaria
Actividades de coeducación – percepción del alumnado	• Centro de Educación Infantil y Primaria
Contexto sociodemográfico del alumnado	• Centros de Educación Infantil y Primaria
Programas de Habilidades Sociales	• Síndrome de Down
Programas de Transición a la Vida Adulta	• Centros de Educación Especial
Formación del Profesorado	• Centros de Educación Infantil y Primaria • Universidad
Proyectos de Cooperación Internacional	• Centros de Educación Infantil y Primaria • Universidad
Alfabetización Digital	• Centros de Educación de Personas Adultas
Programas de Cualificación Profesional Inicial	• Centros de Educación Infantil y Primaria • Institutos de Educación Secundaria
Programas de Diversificación Curricular	• Institutos de Educación Secundaria

Figura 1: Ejes de actuación y escenarios de trabajo

3.4. La web INVADIV

Bajo el dominio http://www.uco.es/dptos/educacion/invadiv se encuentra la web INVADIV, que contiene la documentación básica necesaria para que el alumnado participante de ambas asignaturas pueda realizar la labor práctica común exigida en ambas materias, una investigación en escenarios reales de atención a la diversidad. La página de inicio, presente en la figura 2, muestra los elementos básicos de esta web, que se describen en la figura 3.

Figura 2: Página principal de la web INVADIV

Elemento	Contenido	Descripción
Métodos de Investigación en Educación	• Programa teórico • Temas • Presentaciones • Bibliografía • Recursos • Glosario	Exposición del programa teórico de la asignatura; desarrollo de cada uno de los temas del programa; presentaciones didácticas del temario; bibliografía de referencia para el desarrollo de la asignatura; recursos en internet y elaborados *ad hoc*; glosario terminológico de investigación educativa.
Educación Especial	• Programa teórico • Temas • Presentaciones • Bibliografía • Recursos • Glosario	Exposición del programa teórico de la asignatura; materiales específicos de cada uno de los temas del programa; presentaciones didácticas del temario; bibliografía de referencia para el desarrollo de la asignatura; recursos en internet y elaborados *ad hoc*; glosario terminológico de educación especial.
Trabajo de Investigación e Intervención	• Objetivos • Contratos de aprendizaje • Evaluación Global • Tutores • Webquest del trabajo práctico	Finalidades del trabajo práctico; descripción y modelos de contratos de aprendizaje; especificaciones de la valoración global del trabajo; funciones de los tutores externos de apoyo a la realización de la propuesta; explicitación de la guía didáctica de apoyo para la realización del proyecto.
Menú Principal	• Centros participantes • Recursos didácticos de apoyo a la docencia • Información de interés • Foros de debate • Noticias • Contacto • Miembros del proyecto • Resultados invadiv • Galería fotográfica	Datos básicos de los centros escolares donde el alumnado realizará sus proyectos; recursos didácticos que acompañan la labor docente y posibilitan la integración de las distintas competencias; otros recursos que podrán acompañar al alumnado a lo largo de todo su proceso formativo; foros de intercambios de opinión sobre dudas, sugerencias y otros aspectos relativos a la propuesta práctica; almacén de las noticias de interés transmitidas por el profesorado de las asignaturas a lo largo del cuatrimestre; datos para contactar con la coordinación del proyecto; datos del equipo de trabajo; publicaciones derivadas de este proyecto y almacén fotográfico de las acciones llevadas a cabo por el alumnado.
Últimas noticias	• Noticias	Recurso que nos permite ir incorporando informaciones de interés durante el transcurso de la propuesta práctica de

		las asignaturas.
Buscador	• Buscar	Herramienta de búsqueda de elementos a lo largo de toda la página web.

Figura 3: Descripción de contenidos de la web INVADIV

Se describen, a continuación, los elementos incluidos en esta página y que el alumnado ha de considerar para realizar la tarea práctica propuesta.

a) **Los contratos de aprendizaje:** el alumnado que forma cada uno de los grupos regula sus labores gracias a la firma de un contrato de aprendizaje, lo que supone una reordenación de las relaciones alumnado-profesorado en base a un documento escrito en el que se explicitan una serie de compromisos previamente negociados. Este documento sirve para promover un intercambio de opiniones y ha posibilitado dar a conocer las necesidades y los sentimientos de los miembros del grupo de trabajo. Podrá descargarse de esta plataforma un modelo de contrato.

b) **Evaluación Global:** en este momento se establece cuál es el *peso* que dicha actividad tiene en las dos asignaturas implicadas así como dar a conocer al alumnado la implementación de una prueba *pre-test* de valoración de conceptos y conocimientos relacionados con las materias a trabajar así como con el desarrollo de las premisas derivadas de la convergencia europea; de un cuestionario *post-test* una vez transcurrida la etapa docente de las materias con el objetivo de advertir diferencias sustanciales en ganancias de conocimientos por parte de este alumnado en los tres ámbitos aquí ya señalados y de un *cuestionario de valoración final* del proceso de integración de los créditos prácticos de las asignaturas implicadas en este proceso.

c) **Escenarios de atención a la diversidad:** en este apartado figuran los diferentes escenarios de trabajo a los que el alumno puede tener acceso y aquellos en los que se ha trabajado en las experiencias de cursos pasados.

d) **Los tutores:** es aquí donde encontramos información relativa a los centros de recepción de nuestros estudiantes así como del profesorado de los mismos encargados de realizar las tutorías compartidas.

e) **Webquest del trabajo práctico:** es destacable que este grupo de estudiantes dispone de una *webquest* como herramienta básica para la puesta en marcha de su proyecto de investigación e intervención. Este recurso ofrece un marco metodológico que permite integrar todos los aspectos del proyecto de trabajo. La estructura de la webquest responde a la información extraída de la página web http://www.webquest.es/estructura-de-la-webquest y de las necesidades propias emanadas de este proyecto. Esta es la webquest tal y como se le muestra al alumnado en la página web:

• **Introducción:** a lo largo del cuatrimestre, el alumnado desarrolla un proyecto de investigación e intervención en escenarios reales de atención a la diversidad basado en la generación de mapas de relaciones (evocación de las interacciones existentes entre un grupo meta o sujeto de estudio y una serie de grupos periféricos en escenarios reales de educación formal y no formal) y el diseño de un plan de intervención a partir de los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto. El objeto de este plan es facilitar la creación de entornos inclusivos. Se convierten en grupos de trabajo que tendréis que analizar una realidad concreta dentro del marco de la atención a la diversidad en base a una serie de escenarios ya concretados por el profesorado o escogidos *ad hoc* por el grupo de trabajo. Para ello, se parte de un estudio de necesidades que son evocadas por un grupo meta (grupo referente en el

escenario objeto de estudio) a partir de un diagnóstico o evaluación inicial siguiendo procedimientos derivados de la investigación evaluativa, en referencia a una serie de grupos periféricos o elementos contextuales que inciden sobre esa necesidad. Seguidamente, y con los resultados obtenidos, se establecen las relaciones que existen entre todos los elementos que condicionan el proyecto, partiendo del grupo meta hacia los grupos periféricos y viceversa, o entre los grupos periféricos entre sí. Dichas relaciones (en las que se especifica su tipología, dirección e intensidad) tendrán un doble carácter, las que favorecen la generación de entornos inclusivos y las que obstaculizan dicho objetivo. Finalmente, partiendo de esa estructura relacional final, se promueven y desarrollan una serie de propuestas de intervención para mantener las relaciones que facilitan el entorno inclusivo y transformar las relaciones que obstaculizan el entorno inclusivo.

- **Tarea**: deben elaborar e implementar un *proyecto de investigación e intervención* en escenarios reales de atención a la diversidad, siguiendo las fases diseñadas en el proceso de esta webquest.
- **Proceso:** en primer lugar, una vez conformados como grupos de trabajo y firmado el contrato de aprendizaje correspondiente, escogen un escenario de a tención a la diversidad y plantean el objeto de estudio que guiará el desarrollo del proyecto. Seguidamente, y con la ayuda de las instrucciones transmitidas por el profesorado en los módulos prácticos de las materias, tendrán que justificar la relevancia del tema a trabajar con la ayuda de una primera revisión de la literatura científica existente al respecto. Una vez valorada la idoneidad de objeto de estudio procederán a elaborar las diferentes etapas del trabajo: introducción general, fundamentación teórica (contexto y origen del problema, revisión de la literatura y significación e importancia del estudio), metodología (definición del problema, objetivos, hipótesis de trabajo, identificación y denominación de las variables, diseño de investigación, descripción de la muestra, instrumentos de recogida de información y estrategias de análisis de datos), descripción de resultados y conclusiones (resultados de la fase descriptiva, análisis de las relaciones, mapa de relaciones, propuestas de intervención), bibliografía, anexos y exposición oral (comunicación oral)
- **Recursos:** disponemos de una serie de recursos para poder dar respuesta a las diferentes etapas de este trabajo práctico, junto con toda la documentación correspondiente a cada una de las asignaturas implicadas. En primer lugar, un apartado de documentación formado por bibliografía, webgrafía y referencias legislativas asociadas a diferentes temáticas relacionadas con los diferentes escenarios de atención a la diversidad. En segundo lugar, un documento guía para la búsqueda documental en Internet en la que se presentan diferentes patrones como: catálogos bibliográficos, bases de datos, buscadores, centros de documentación, índices de impacto y portales educativos.
- **Evaluación**: en la evaluación de esta actividad se valorarán los siguientes criterios: Presentación y redacción; Fundamentación teórica; Metodología; Resultados; Mapa de relaciones; Propuestas de intervención; Documentación bibliográfica; Anexos; Comunicación oral. Cada uno de los proyectos presentados será evaluado por el profesorado de las asignaturas implicadas en los mismos, cumplimentando la rúbrica de evaluación que se muestra en la web, valorando los aspectos aquí mencionados y redactando un informe individualizado de ellos justificativos de la valoración final obtenida.

- **Conclusión**: después de terminar este trabajo de investigación e intervención, habremos conseguido: acercarnos a la realidad profesional de las psicopedagogas y los psicopedagogos; participar en un proyecto real de investigación educativa; diseñar propuestas de intervención en escenarios reales de atención a la diversidad en base a estudios de necesidades; sistematizar el desarrollo de un trabajo grupal; formarnos en estrategias de trabajo en equipo; y crear una red de contactos con escenarios de educación formal y no formal.

f) **Otros apartados de INVADIV de interés para el desarrollo de la docencia:** esta página web, entendida no sólo como una herramienta de apoyo a la propuesta de trabajo del alumnado, va más allá, transformándose en una herramienta de comunicación entre profesorado y abierta a la vida social y cultural de la ciudad. Es por ello que dispone de otros elementos como:

- **Recursos Didácticos de Apoyo a la Docencia:** En este lugar ofrecemos una serie de recursos didácticos que acompañan al profesorado en su labor docente y posibilitan la integración de las distintas competencias a transmitir en el alumnado. En primer lugar, nos encontramos con una *guía de búsqueda documental en internet*, información necesaria para emplear el *portfolio* como herramienta de evaluación personal y documental de los aprendizajes del alumnado, usos de la *webquest*, entendida como una actividad formativa dirigida a través de espacios virtuales, información básica sobre diferentes *estrategias de aprendizaje en grupo*, *técnicas e instrumentos de evaluación* a emplear por el profesorado para valorar la adquisición competencial del alumnado y otra serie de recursos de utilidad para la labor docente, como son una guía de uso de herramientas de trabajo virtual y un resumen de la Ortografía de la Lengua Española.
- **Información de Interés:** en este lugar se dispone de una serie de recursos que podrán acompañar al alumnado a lo largo de todo su proceso formativo. Ofrecemos información referente a *jornadas y congresos*, educativos de interés para la labor profesional y *actividades de libre configuración* con las que completar la formación curricular. Del mismo modo, disponen de información sobre todos aquellos *eventos culturales* considerados de interés a celebrar en la ciudad de Córdoba, así como un acceso a las *noticias de prensa* más representativas del entorno universitario. Finalmente, encontramos un enlace a los *servicios* que la Universidad de Córdoba pone a disposición del alumnado para su acompañamiento durante todo su proceso formativo.

4. Algunas conclusiones

Como conclusiones de esta experiencia queremos resaltar, en primer lugar, cuáles han sido los beneficios obtenidos y los destinatarios de los mismos:

- *Alumnado de la licenciatura de Psicopedagogía*: asesoramiento para la adopción de una visión holística de las competencias básicas implicadas en un proceso de intervención educativa, sobre la base del trabajo articulado de integración de los créditos prácticos de las materias de la titulación.
- *Profesorado de la licenciatura de Psicopedagogía*: desde la cultura colaborativa, ha servido de ayuda para adaptar sus prácticas al crédito europeo.
- *Otro profesorado*: a raíz de la presentación de la página web en diferentes foros formativos de la Universidad de Córdoba, se emplea como un recurso didáctica de apoyo en sus actividades de aula.

Asimismo, la valoración del nivel de satisfacción del alumnado con este proyecto de trabajo ha evidenciado los siguientes elementos que permiten la continuación del mismo:

- El alumnado manifestó haberse implicado activamente en la propuesta práctica de las materias, cumpliéndose sus expectativas respecto al trabajo práctico, una tarea que deriva de un planteamiento que consideran de gran utilidad para conocer los espacios de educación formal y no formal en los que desarrollarán su labor profesional.
- Por otra parte, al alumnado le ha resultado muy útil disponer de la herramienta INVADIV para perseguir los objetivos del trabajo, la cuál ha sido empleada muy activamente, tanto desde los foros de discusión a la descarga de documentación y la consulta de información.
- Por último, han señalado que esta acción les ha dotado de una serie de competencias académicas y profesionales derivadas de experiencias de primera mano.

Por último, la puesta en marcha de este trabajo ha supuesto la creación de una serie de propuestas y espacios de trabajo entre los que queremos destacar:

- Diseño e implementación una *webquest* donde la autonomía del alumnado y el desarrollo de una metodología docente orientada a proyectos son sus principales objetivos.
- Creación de espacios virtuales de intercambio de información entre el propio alumnado, así como entre estudiantes y profesorado, lo que ha posibilitado una optimización del tiempo de trabajo y la conclusión efectiva de los proyectos.
- Dotación al alumnado de un repositorio de materiales directamente relacionados con la docencia de las asignaturas implicadas en este trabajo.
- Ofrecimiento al profesorado universitario de una guía de recursos de apoyo a la docencia, con presencia, entre otros, de materiales relacionados con la evaluación educativa, estrategias de trabajo en equipo y la búsqueda documental.
- Aporte a la comunidad educativa de información relativa a la vida académica universitaria y a las actividades culturales de la ciudad de Córdoba.
- Los trabajos del alumnado resultantes de estas experiencias se han constituido en los capítulos de un libro que tiene por objeto transmitir los proyectos realizados en los diferentes centros de educación formal y no formal. La citada obra, que lleva por título “La investigación en atención a la diversidad. Propuestas de trabajo”, ha sido publicado a lo largo del presente curso académico gracias a una Subvención de Actividades Docentes de la Universidad de Córdoba (De León y González, 2009)

5. Prospectiva… ¿y ahora… qué?

La nueva estructura de títulos universitarios en grado y postgrado nos invita a adaptar esta dinámica de trabajo en nuevos entornos formativos. Debido a nuestra participación como docentes y tutores en el Máster en Educación Inclusiva del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, trabajaremos en la configuración de los elementos didácticos y curriculares que nos permitan mantener este proyecto en las asignaturas "Escuela inclusiva y desigualdad" (Módulo básico) y "Modelos y ámbitos de investigación e innovación educativa: elaboración de proyectos" (Módulo metodológico) del citado título.

Al mismo tiempo, y por la participación de este profesorado en proyectos de cooperación al desarrollo amparada por la Universidad, surge la inquietud de incorporarnos de un modo más sistematizado a proyectos educativos de alcance internacional.

Bibliografía

Alegre de la Rosa (2000). *Diversidad humana y educación.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Cabello Martínez (2003). Imaginar e instituir la educación globalizada. En J. Martínez Bonafé (Coord.). *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 35-56). Barcelona: Graó.

De León Huertas, C. y Gónzález López, I. (2009). *La investigación en atención a la diversidad. Propuestas de trabajo.* Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Declaración de Bolonia (1999) *The European Higher Education Area. Bologna Declaration. Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Disponible en: http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/bolonia/Declaracion_Bolonia.pdf.

Delors, J. (coord.)(1996). *La educación encierra un tesoro.* Santillana: UNESCO.

Esteve, J.M. (1995). *Los profesores ante el cambio social.* Barcelona: Anthropos.

García Nieto, N., Asensio Muño, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M. y Guardia González, S. (2004). Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Disponible en: http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioyanalisis/labortutorial.pdf

Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿Qué dicen los informes? *Revista de Educación, 340*, 41- 50.

Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.

Martínez Bonafé, J. (2003). La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación. En J. Martínez Bonafé (Coord.). *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 57-88). Barcelona: Graó.

Muntaner, J.J. (2000). Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. En G. Jové y M.A. Miñambres (Coords.). *Atención a las necesidades educativas especiales, de la educación infantil a la Universidad. Actas de las XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (pp. 77-94). Lleida: Univesitat de Lleida.

Puigdellivol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integradora. Una perspectiva desde la diversidad.* Barcelona: Graó.

Singer, F. M. y Moscovici, H. (2008). Teaching and teaching cycles in a constructivist approach to instruction. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1613-1634.

Soriano Ayala, E. (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.

Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Conjugando la formación inicial y la formación permanente de los docentes a través de los proyectos de trabajo

Soledad de la Blanca de la Paz (sblanca@ujaen.es);
José Hidalgo Navarrete (jhidalgo@ujaen.es)
Lina Mª Cecilia Gámiz (lcecilia@ujaen.es)

Resumen

Este trabajo nace como una experiencia colaborativa entre el nivel educativo de infantil y el nivel universitario en un intento de interrelacionar teoría y práctica. La participación en un grupo de trabajo formado por profesores y profesoras de distintos niveles de enseñanza (incluido el universitario) posibilita la base para establecer formas de cooperación e interrelación de concepciones y prácticas educativas diferentes pero complementarias.

En nuestro caso, las aportaciones de esta modalidad de formación permanente da lugar a que en la etapa de infantil, a través de la metodología de proyectos de trabajo utilizada como forma habitual de actividad, se hayan podido desarrollar paralelamente otras experiencias relacionadas con la introducción del método científico, el trabajo de las emociones desde una perspectiva constructivista etc., enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo. En la formación inicial, esta iniciativa de colaboración dio como fruto un seminario de la docente de educación infantil a los futuros maestros y un encuentro entre alumnos de infantil y alumnos universitarios. Ambas actividades formativas contribuyeron a la evolución de creencias pedagógicas tradicionales entre el alumnado de Magisterio.

Justificación

El planteamiento de los proyectos de trabajo está vinculado a la perspectiva del conocimiento globalizado y relacional. Se trabajan las diferentes áreas del currículo de infantil de forma interrelacionada, constituyendo el contexto adecuado para el desarrollo de competencias básicas desde esta etapa educativa[20]. Llevar a cabo proyectos de trabajo en el aula es una forma de trabajar el conocimiento de la realidad, y esto conlleva que el trabajo del docente sea estar en continua búsqueda para ayudar a los niños y niñas a construir el conocimiento de aquellos temas que les interesan.

Los proyectos de trabajo como forma de construcción del conocimiento a través de significados funcionales es el eje vertebrador del proceso de *formación*

[20]**NOTAS**
La concepción sobre competencias básicas queda explícitamente planteada en la normativa de desarrollo del currículo de la enseñanza básica, no así en la etapa de infantil. Sin embargo podemos afirmar que se hacen alusiones constantes en el R.D. de Enseñanzas Mínimas de Infantil y en el Decreto y Orden de desarrollo del currículo de Andalucía a las diferentes competencias que aparecen expresamente desarrolladas en el currículo de las enseñanzas obligatorias (De la Blanca e Hidalgo, 2010, pp. 142)

permanente entre los integrantes del proyecto colaborativo de docentes de diferentes procedencias educativas, autores de esta experiencia, y del proceso de experimentación e innovación para la implantación de los nuevos títulos de formación inicial.

Plantear una concepción del aprendizaje y de la enseñanza y una práctica educativa a través de los proyectos de trabajo ha sido uno de los objetivos prioritarios del grupo de trabajo formado por docentes de distintos niveles de enseñanza (infantil, primaria, secundaria y universitario). En este sentido, los grupos de trabajo constituyen una modalidad formativa centrada en la propia práctica, vinculada a contextos concretos y que permiten dar respuesta a diversos niveles de experiencia profesional. Al tratarse de una forma de trabajo colaborativa, favorece la reflexión conjunta y el intercambio de ideas y propuestas innovadoras[21]. Desde nuestra experiencia el encuentro entre culturas profesionales diferentes fomenta la reflexión sobre el conocimiento y las prácticas docentes, el trabajo cooperativo y la formación de redes profesionales, así como la posibilidad de ampliar a otros ámbitos del conocimiento que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo.

Por otro lado, la investigación sobre la formación inicial y el pensamiento del profesor pone de manifiesto que los aspirantes a docentes cuando inician sus estudios, acuden con una serie de estructuras conceptuales y esquemas pedagógicos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los diferentes ámbitos de la realidad educativa, que les sirven de marco para interpretar el conocimiento y las prácticas educativas. Durante el período de formación inicial, el conocimiento acrítico que presentan los futuros docentes se sazona con un conocimiento teórico ya elaborado e incuestionable, transmitido desde los contextos académicos, con lo cual las aportaciones teóricas terminan difuminándose (Zeichner, 1990; Pérez y Gimeno, 1992) y enclavándose en la memoria a través de recuerdos anecdóticos sobre “lenguajes reformistas”. Por otro lado, las situaciones prácticas lo neutralizan al demostrar su inutilidad, reclamando en su contra competencias funcionales para atender a las demandas inmediatas de las situaciones de aula.
En líneas generales, se puede afirmar que el modelo formativo de formación inicial más extendido es el denominado modelo de racionalidad técnica como concepción que nos traduce el uso de los descubrimientos de las investigaciones para comprobar los efectos en la práctica. La simplificación que la racionalidad técnica impone a la complejidad de la cultura del aula y del centro evidencia la inconsistencia del modelo. Contreras (1997), establece que este modelo limita la competencia profesional a la acción instructiva y a una realidad educativa estable, homogénea, uniforme y objetiva. En términos de Pomar (2000, pp. 159) este modelo lleva implícita una escasa valoración del conocimiento construido en la práctica escolar como fuente pertinente para la formación inicial, razón por la cual la práctica se entiende simplemente como campo de aplicación del conocimiento teórico. Se plantea la necesidad en formación inicial de un nuevo marco “teoría- práctica” que establezca

[21] Así aparece recogido en las Instrucciones de 21 de septiembre de 2009 de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el desarrollo, seguimiento y valoración de los grupos de trabajo.

conjuntamente la reflexión teórica y la experimentación práctica de la formación.
Un modelo de formación inicial de reflexión “en” y “sobre” la acción se encuentra fundamentado en dos pilares básicos: las situaciones de la compleja realidad del aula en la práctica educativa que obliga a la adquisición de estrategias y habilidades de observación, análisis e interpretación; y la reflexión y crítica que propicia la teoría desde las aportaciones de las disciplinas como instrumento de reconstrucción y redefinición y como herramienta en las tareas de contraste, deliberación y escrutinio público y de propuestas de alternativas (Pérez, 2000).
Este tipo de formación, supone que la teoría, junto con la aproximación a la práctica ha de tener una importante presencia (Santos Guerra, 1999). Una formación donde la cultura de la colaboración y el intercambio, basada en los procesos de investigación-acción, reflexión y análisis de la práctica supongan una aproximación de los contextos en que la realidad se desarrolla, en escenario del contraste, el debate y el enfrentamiento desde la teoría como instrumento para la comprensión y toma de decisiones (Santos Guerra, 1999; Zabala, 2004).

Este planteamiento supone cambios metodológicos importantes respecto a las asignaturas que la convergencia europea propone. Hernández (2010, pp. 27) plantea que una de las finalidades de lo que se ha dado en llamar el “método Bolonia” es avanzar hacia una enseñanza centrada en el estudiante, en la que éste sea el auténtico responsable y protagonista del proceso y de los resultados del aprendizaje; mientras que el profesor sería el director de orquesta que procuraría sacar lo mejor de cada participante en ese concierto de conocimientos.

Por ello plantear experiencias donde los estudiantes de formación inicial puedan contrastar sus creencias pedagógicas “tradicionales” con prácticas docentes que conducen a la construcción de aprendizajes significativos y relevantes propicia la configuración de un tipo de conocimiento profesional reflexivo.

Metodología

La formación a través del grupo de trabajo ha potenciado la actualización del conocimiento científico y didáctico y la extensión a otros ámbitos de conocimiento en los docentes dedicados a la etapa educativa de infantil. En concreto, en la experiencia que mostramos la maestra de educación infantil ha acercado la ciencia al aula, utilizando el método científico enmarcado dentro de los proyectos de trabajo. Los diferentes proyectos llevados a cabo en el aula de infantil permiten en aquellos temas relacionados con el conocimiento del entorno la utilización del método científico como forma de construcción del conocimiento de los contenidos relacionados con “la ciencia”.

Siguiendo los principios básicos de los proyectos de trabajo se ha desarrollado un proyecto de carácter transversal con un grupo de niños y niñas de 5 años sobre “las ondas” partiendo de sus intereses y de los conocimientos previos que tenían. El eje trabajado ha permitido realizar una serie de experiencias a

través del procedimiento científico lo que ha facilitado que los alumnos se hayan convertido en sujetos activos en el proceso de enseñanza- aprendizaje puesto que los experimentos presentados han propiciado la observación, formulación de hipótesis, experimentación, investigación, contraste, deducción y, finalmente, reconstrucción de sus esquemas de conocimiento sobre las ondas. Al mismo tiempo se ha propiciado el trabajo en grupo para ayudar a que compartan sus conocimientos, procedimientos y actitudes; por lo tanto, han construido "socialmente el conocimiento" en procesos de interacción, para finalmente comunicar lo que han aprendido.

Por otro lado, en el ámbito universitario, la experiencia llevada a cabo desde la asignatura de Didáctica General para la experimentación de nuevos planteamientos metodológicos en el Grado de educación infantil pretendía contribuir al desarrollo de competencias de los aspirantes a docentes respecto a la toma de decisiones, planificación y organización de los contextos educativos, para facilitar la puesta en marcha de metodologías activas para niños y niñas de 0 a 6 años (Mérida y Encinas, 2008, pp. 25).

A través de las actividades formativas de la asignatura los estudiantes universitarios en grupos cooperativos han buscado, clasificado y elaborado información sobre los proyectos de trabajo de forma teórica. Para posibilitar un contraste con la práctica docente basada en los proyectos de trabajo se ha organizado un seminario en la Escuela Universitaria cuya ponente tiene como protagonista a una de las maestras integrantes del grupo de trabajo, que practica en su aula una metodología activa y de investigación organizada alrededor de los proyectos. A lo largo del transcurso del seminario, la docente muestra el desarrollo de un proyecto desde la elección del tema y la detección de ideas previas hasta el desarrollo de actividades de búsqueda y tratamiento de información, de aplicación, relación, etc., el proceso del mapa conceptual, la elaboración del dossier y la evaluación del proyecto. Asimismo, convergen temas como la colaboración de las familias, la implicación de todo el alumnado a lo largo del proyecto, la conveniencia de esta metodología como forma de atención a la diversidad, la adquisición de competencias básicas en el alumnado de infantil, etc.

Otra actividad llevada a cabo en el desarrollo de la asignatura de Didáctica General que juega un papel importante en la reconstrucción de esquemas de conocimiento de los futuros maestros es el diario de clase. En cada sesión, dos alumnos se encargaban de recoger anotaciones sobre las actividades y contenidos trabajados en el desarrollo de la misma. Al inicio de la semana se leían los diarios realizados durante la semana anterior y se abría un debate que generaba reflexiones sobre los asuntos tratados. El diario de clase constituye una guía para la reflexión sobre la práctica, que favorece la toma de conciencia de los implicados respecto a sus modelos de referencia. Se presenta como una estrategia global de análisis y reflexión entre los alumnos de la asignatura, para discutir aspectos de la realidad escolar que se presenten especialmente relevantes y problemáticos.

Durante la realización del seminario los alumnos implicados realizaron anotaciones para el diario de clase. En estas anotaciones aparecen recogidas

sus creencias, muchas de ellas de talante tradicional construidas en su período de socialización como alumnos. También plantean los conflictos que les van surgiendo:

Diario de 28 de abril de 2010

Alumno: La profesora nos habla de que los maestros tenemos que descubrir con nuestros alumnos el mundo que nos rodea y conocer más a fondo éste, por lo que no está de más que los alumnos cometan errores, ya que también nos comentó que de los errores se aprende más que de los aciertos. Desde mi forma de entender la educación estoy de acuerdo con la argumentación de esta profesora, pero no creo que nosotros tengamos que ser unos ignorantes en el buen sentido de la palabra como los alumnos, desde mi criterio creo que no tenemos porque saberlo todo pero si tener una serie de conceptos básicos para el caso de un alumno que se extraviase mucho… darle un empujoncito…

Alumna: El tema central del seminario fueron los proyectos de trabajo, en el que muchos compañeros tenían dudas sobre como llevar este método tan “espontáneo e improvisado”…

Diario de 30 de abril de 2010

Alumna: A partir de la charla de la profesora me planteo llevar a cabo una metodología por proyectos de trabajo o por libro de texto. Yo pienso que lo ideal serían los proyectos de trabajo pero usando como complemento el libro de texto, para consultarlo el profesor y para consultarlo los alumnos, no siguiendo al pie de la letra todos los objetivos, contenidos y demás que lleva el libro…

Alumno: Seguimos hablando de proyectos de trabajo… que si nos vamos a ver una película con los niños, que si los llevamos al campo que si… eso no es trabajar o, al menos, eso van a pensar los demás. Pues a mi parecer, si está comprobado que es una metodología con tantas ventajas, en los colegios debería estar obligatoriamente impuesta por todos los profesores

A través de la lectura sobre las anotaciones llevadas a cabo en el diario afloran dilemas, dudas, conflictos que los estudiantes van planteándose sobre las competencias del profesorado de infantil, la conveniencia o no de utilizar proyectos de trabajo en la práctica docente, el papel del libro de texto, etc. que generan debate y reflexiones entre estudiantes y profesora.

Otra iniciativa que se lleva a cabo es la de propiciar un encuentro entre el alumnado de educación infantil y el grupo de estudiantes de Magisterio. En este caso, los niños y niñas de infantil actuaron como monitores de una serie de experimentos que previamente habían desarrollado a través de un proyecto de trabajo de ciencias de carácter transversal en el aula. Cada grupo de niños de infantil estaba encargado de la puesta en práctica de un experimento sobre las ondas. De forma que presentaban la experiencia a los estudiantes de

Magisterio, a su vez éstos tenían que formular hipótesis sobre lo que iba a pasar. Posteriormente, los monitores de infantil "explicaban la base científica de cada experimento". Los alumnos de Magisterio recogieron estas anotaciones en su diario de clase:

Diario de 13 de mayo de 2010

Alumna: Son las 10,15 y han llegado los pequeños. Los niños de infantil van a hacer de maestros y nosotros de alumnos. Nos colocamos todos y los niños que explican cada experimento se colocan frente a nosotros… No me olvido de comentar el alboroto por parte de mis compañeros cuando llegaron los niños al pasillo, estaban como locos… tanto que una vez de las tantas que los niños terminaron de explicar sus experimentos de las "ondas" una de mis compañeras aplaudió con gran énfasis.

Alumno:… La profesora nos muestra distintos instrumentos con los que los niños realizaron los diferentes experimentos, éstos nos explicaron "el movimiento y las ondas producidas por él":
- Experimento "máquina de ondas": Tras las hipótesis de los alumnos de Magisterio, los monitores explican que el movimiento del primer palo producía la onda y por eso se movían todos los palos. También relacionan el experimento, con lo que ocurre con las cuerdas vocales cuando hablamos.
- Experimento "copas sonoras": Tras las respuestas de los alumnos de Magisterio. Los niños explican que al pasar los dedos por las copas con las manos mojadas se comprueba que sus ondas son musicales.
- Experimento "péndulos acoplados": Después de las hipótesis de los estudiantes, los niños explican que las ondas generan el movimiento que se inicia arriba y termina abajo.
- Experimento "máquina de ondas estacionarias": En esta experiencia los niños asociaban las ondas que se producían con la barriga y el nodo".
- Experimento de "las ondas con arena de Lissonjaus": Los monitores expusieron que al producir el movimiento de la botella y dibuja las ondas en forma de óvalo.
Yo personalmente he aprendido de los niños, pues se expresan claramente y seguros de sus opiniones…

Las anotaciones llevadas a cabo en el diario de clase permitieron manifestar valoraciones sobre el nivel científico que presentaban los estudiantes universitarios en contraste con el que mostraban los niños y niñas de infantil respecto a las ondas, así como reflexiones sobre los procesos de aprendizaje generados en niños que trabajan en el aula con proyectos de trabajo.

Diario de 14 de mayo de 2010

Alumna: … Resaltar que me llamó la atención que uno de los grupos empezaron hablando de los óvalos que hacía la arena al caer y pensé ¡tan solo tienen cinco años y son capaces de adquirir palabras y conceptos complejos sin ningún problema!

Alumna: … A continuación hemos hablado de las impresiones que los niños habían provocado en nosotros y hubo aportaciones como:

- Lo que vinieron a explicarnos lo di yo en Bachillerato…
- Yo he comprendido conceptos que hasta ahora me era imposible de entender…
- No me explico como unos niños pueden saber tanto de ondas y además comprendiendo…
- Si no lo veo con mis propios ojos nunca hubiese pensado que niños de infantil pudieran tener adquiridos conocimientos tan complejos, siempre había pensado que en infantil con que supieran los colores, las vocales y poco más era suficiente…

Las sesiones llevadas a cabo en el aula de Magisterio reflexionando sobre los esquemas de conocimiento que los niños y niñas de infantil habían mostrado, dio lugar a un debate que propició la ruptura de creencias anquilosadas sobre la metodología tradicional y el análisis de metodologías alternativas que permiten la construcción del conocimiento por parte de los propios aprendices. En definitiva, las lecturas de las anotaciones de los diarios y el debate surgido posteriormente ponen de manifiesto la modificación en ciertas concepciones pedagógicas de los futuros maestros y maestras apoyadas en el conocimiento como algo uniforme y estático que hay que transferir, el papel pasivo del alumno en el proceso de aprendizaje o un modelo de enseñanza basado en la actividad transmisiva del profesor.

Conclusiones

Los ámbitos a los que hemos hecho alusión a lo largo de la comunicación diferencian los aspectos a los que vamos a referirnos en las conclusiones:

- La experiencia colaborativa entre profesorado de diferentes niveles y profesorado universitario como una modalidad de formación permanente que establece nuevas formas de interrelación teoría- práctica nos lleva a las siguientes valoraciones.

- La constitución de un grupo de trabajo donde aparecen representadas culturas profesionales diferentes supone un cruce de caminos que enriquece la formación continua desde la perspectiva de la práctica contrastada que ofrece el profesorado de educación infantil y de teoría reflexionada que brinda el profesorado universitario.

- El referente de los proyectos de trabajo como una forma alternativa de construcción del conocimiento como metodología de trabajo en educación infantil y la posibilidad de incorporarla metodológicamente al contexto universitario.

- El proyecto internivelar llevado a cabo propicia una nueva perspectiva en la formación permanente del profesorado. Los docentes de la etapa de infantil a través de la formación permanente tienden a la mejora de la práctica educativa. Por su parte, el profesorado universitario tiene el compromiso de atender al constante perfeccionamiento en su propia área del saber, a las innovaciones

metodológicas y las necesidades de formación que éstas plantean (Fonseca, 2010, pp. 47).

Asimismo, esta experiencia de la modalidad formativa de grupos de trabajo internivelares contribuye a la colaboración entre distintos estamentos educativos para establecer proyectos de investigación- acción que permitan el desarrollo y la mejora de ambos grados educativos, el infantil y el universitario.

- Las reflexiones referidas a la mejora de la práctica docente de la profesora de infantil y del proceso de aprendizaje de niños y niñas quedan recogidas a continuación:

▪ La participación de la docente de infantil en el grupo de trabajo "los proyectos de trabajo, otra forma de aprehensión del conocimiento" durante varios cursos, ha contribuido a consolidar su práctica docente basada en esta metodología y le ha supuesto ampliar a otras áreas utilizando los proyectos como puente para acercar la ciencia al aula a través de la utilización del método científico, el desarrollo del lenguaje plástico desde una perspectiva constructivista…

▪ La práctica docente basada en proyectos de trabajo posibilita un contexto educativo dentro del aula, que lleva de forma natural a procesos de aprendizaje conducentes al tratamiento de contenidos que, con esta metodología, exceden en muchas ocasiones a los planteados en la normativa para infantil, así como a la iniciación en el desarrollo de competencias. Se abren de esta forma posibilidades que llevan a conseguir con creces las capacidades propuestas para los objetivos de infantil, incluso para niños y niñas que vienen de entornos familiares que se encuentran en situaciones educativas poco estimulantes, provocando niveles de aprendizaje que facilitan la igualdad de oportunidades y contribuyen a la realización personal y al inicio del ejercicio de prácticas democráticas.

▪ Niños y niñas perciben que la construcción del conocimiento se produce en el aula como un proceso social, compartido, abierto y consensuado.

- Las conclusiones a las que hacemos referencia en el ámbito universitario aluden a los siguientes aspectos:

▪ Tanto los seminarios llevados a cabo por la docente de infantil con los estudiantes universitarios como el encuentro monitorizado por los niños y niñas de infantil supone un acercamiento universidad- escuela a través de sus protagonistas, profesorado y alumnado, aderezado con una dosis de descubrimiento, ilusión, sorpresa y afectos.

▪ El referente práctico del buen hacer docente, que para el alumnado de Magisterio supone tener un modelo de enseñanza que permita huir de modelos tradicionales de transmisión y reproducción del conocimiento desde la etapa de infantil.

- Facilitar a los estudiantes estrategias de observación y análisis para comprender las situaciones de la práctica y poderlas contrastar con el saber teórico, concibiendo éste como un instrumento para interpretar la práctica, reconociendo la incertidumbre y variabilidad de los contextos reales.

- Otorgar un papel más relevante al conocimiento aportado por los futuros maestros a través de su trayectoria que como alumnos han recorrido y durante la cual han elaborado variadas interpretaciones sobre la enseñanza, que necesariamente han de ser revisadas (Pomar, 2000, pp.160).

A modo de reflexión final

Esta experiencia supone establecer cauces de colaboración a través de la formación permanente entre profesorado de distintos niveles formativos y la adopción de innovaciones en las concepciones educativas y en las prácticas docentes a través de la consideración de los proyectos de trabajo como opción metodológica que facilita la construcción del conocimiento globalizado y relacional que nace de los intereses y cuestionamientos de los aprendices en cualquier nivel educativo, incluido el universitario.

El conocimiento de las concepciones que presentan los alumnos durante la formación inicial resulta de fundamental importancia para facilitar procesos de cambio. La organización de situaciones educativas en el ámbito académico supone la transformación de las creencias pedagógicas que muestran durante este periodo. En esta experiencia hemos descrito como la realización de un seminario dirigido por una docente de educación infantil y la monitorización de experimentos por parte de los niños de infantil a los estudiantes de Magisterio promueve un cambio de concepciones en los futuros maestros respecto a la forma de trabajo dentro del aula, el papel del profesor y del alumno, la función de las áreas de contenido, la forma de construcción del conocimiento, el desarrollo de las competencias básicas desde la infantil y las potencialidades educativas de aprendizaje desde los primeros años, así como el papel de la educación infantil como compensadora de desigualdades.

Bibliografía

CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado.* Madrid, Morata.

DE LA BLANCA, S., e HIDALGO, J. (2010): “El desarrollo de competencias antes de la educación básica. Trabajar competencias a través de las ciencias en la educación infantil”. *Aula de Encuentro* 13, 139- 152.

FONSECA, M.C. (2010): “La innovación docente: una visión de conjunto” *Cuadernos de Pedagogía* nº 403, pp. 44- 47.

HERNÁNDEZ, F. (2010): “La declaración de Bolonia, ¿oportunidad o problema? *Cuadernos de Pedagogía* nº 403, pp. 24- 27

MÉRIDA, R, y ENCINAS, Mª C. (2008): “Un puente entre la escuela y la Universidad”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 380, pp. 24-26.

PÉREZ, A.I. (2000): “El conocimiento profesional del docente en la sociedad de la información”. *Separata del Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Gerona. Universidad de Gerona, 49- 65.

PÉREZ, A.I y GIMENO, J. (1992): “El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores”. *Investigación en la Escuela* 17, 51-73.

SANTOS GUERRA, M.A. (1999): “La formación del profesorado en las instituciones que aprenden”. *Perspectiva* 1, 19-38.

POMAR, Mª. I (2000): “Escoltar els infants de Primària: una forma d´apropar-se a la realitat”. *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l´educació*. Girona, 159- 163.

ZABALA, M.A. (2004): “La formación del profesorado”. *Aula* 130, 18-22.

ZEICHNER, K. (1990): “Traditions of reform in U.S. teacher education”. *Journal of Teacher Education* 41/2, 3-20.

Competencias, inteligencia emocional, estilos de aprendizaje,… ¿Mejores profesores?

María del Valle de Moya Martínez Mariavallede.moya@uclm.es
Ramón Cózar Gutiérrez Ramon.cozar@uclm.es
Raquel Bravo Marín rachelotbravo@hotmail.com
Facultad de Educación de Albacete
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen
Las rápidas transformaciones tecnológicas, económicas, sociales y culturales que configuran la sociedad actual se traducen en importantes retos formativos para los docentes, que deben hacer frente a las nuevas necesidades surgidas en los ámbitos educativos y que se concretan en una reformulación de las metodologías de enseñanza y en una adaptación de los objetivos educativos con el fin de actualizar los conocimientos, cada vez más especializados, y de desarrollar procesos mentales más acordes con la realidad. En este sentido, el profesorado debe conjugar, en su tarea docente, una serie de conocimientos y destrezas que combinen el desarrollo de las competencias, la maduración de la inteligencia emocional y el correcto uso y utilización de los estilos de aprendizaje. La unión de estos tres ámbitos puede ayudar a lograr mejores profesores, los cuales, necesariamente, estarán formando ese tipo de alumno que responda positivamente a las exigencias personales y sociales que definen al mundo contemporáneo.

Palabras clave: competencias, inteligencia emocional, estilos de aprendizaje, innovación docente

Las competencias, una necesidad para la práctica docente

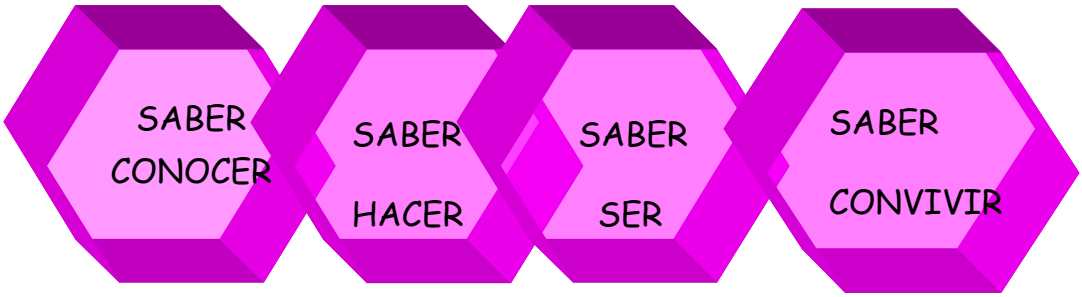
A lo largo de la vida, las personas se encuentran con múltiples retos y situaciones a las que tienen que hacer frente y en cuya respuesta deben movilizar aprendizajes para la resolución de problemas. Cuando una persona no sabe desenvolverse en la realidad que se le plantea se produce una disonancia entre los aprendizajes adquiridos y la verdadera puesta en marcha de los mismos. Aunque todos tenemos, en mayor o menor grado, diferentes capacidades para abordar cualquier tarea, surge la duda de si estamos preparando a nuestros alumnos, e incluso si nosotros mismos como profesores lo estamos, para llevar a cabo estrategias que nos permitan lograr el éxito en la citada tarea propuesta.

Es por ello, que nos planteamos diversos interrogantes: ¿es suficiente saber conocimientos?, ¿nuestra carrera docente, entendida en la manera tradicional, nos capacita para la situación que acabamos de plantear?, ¿somos capaces de transmitir estos “nuevos saberes” a nuestros alumnos? ¿somos conscientes de su necesidad e importancia para su vida futura?. Todos estos interrogantes pueden resumirse en uno sólo: ¿son necesarias las competencias tanto para la vida y, dentro de ella, como una actividad más, para el mundo docente?.

En primer lugar se hace necesario concretar el término de **competencia**, que surge de la mano del Consejo Europeo cuando, en 2001, en el documento

marco común europeo de referencia para las lenguas, las define como *la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones*. En esta línea, la Unidad Española de Eurydice-CIDE (2002) las define como *capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad*.

El Informe Delors, elaborado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, (1996) estableció 4 pilares básicos para la educación:



Zabala y Arnau (2008) establecen cuatro dimensiones en las que la persona debe ser competente:

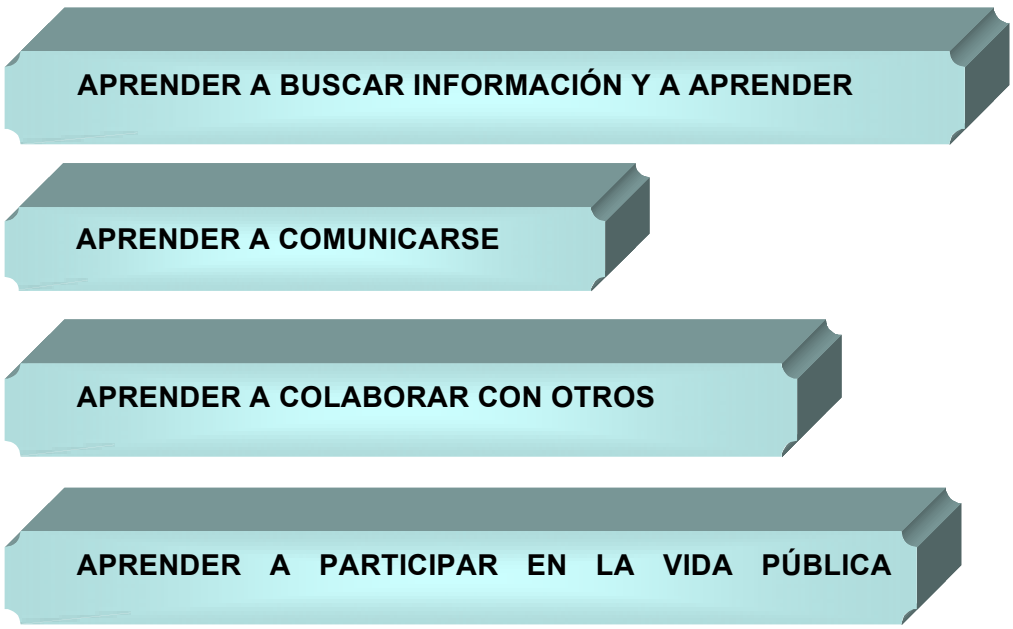
La personal: para ejercer de forma responsable y crítica la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad, mediante el autoconocimiento, el de la sociedad y el del entorno físico.

La social: para participar activamente en la trasformación social, de manera crítica y responsable, buscando que más justa y solidaria.

La interpersonal: para relacionarse con los demás, cooperando en actividades solidarias en un clima de tolerancia.

La profesional: para ejercer una profesión adecuada a sus capacidades, con los conocimientos y habilidades requeridos, de forma responsable, que colme sus expectativas profesionales y personales.

Por otra parte, Monereo (2005) propone 4 grandes ámbitos donde enmarca las competencias básicas:


APRENDER A BUSCAR INFORMACIÓN Y A APRENDER
APRENDER A COMUNICARSE
APRENDER A COLABORAR CON OTROS
APRENDER A PARTICIPAR EN LA VIDA PÚBLICA

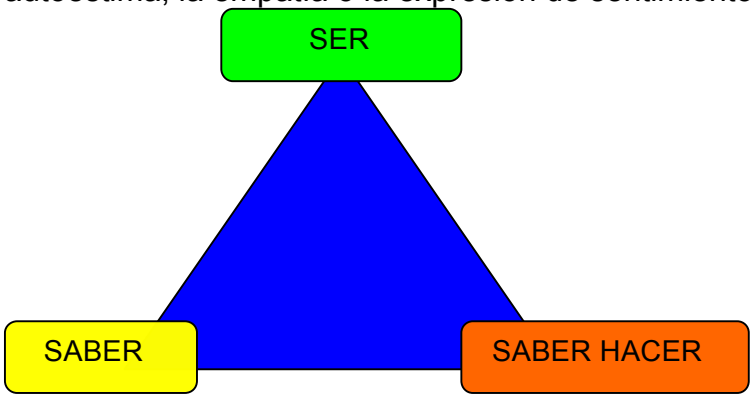
La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006 de 3 de mayo) introdujo el término competencia dentro del aula. Según la LOE, las competencias básicas son el conjunto de aprendizajes imprescindibles para garantizar el desenvolvimiento integral de la persona. En este sentido, las competencias no son elementos aislados dentro de las programaciones sino que se incluyen junto a objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Dentro de este marco legislativo se persigue el desarrollo de las diferentes competencias básicas, a las que habría que añadir una competencia más: la Emocional.

La inteligencia emocional, un medio al servicio del profesor competente

La adquisición de la competencia emocional, como puesta en marcha de los procesos cognitivos que configuran la inteligencia emocional, determina el grado de destreza que la persona es capaz de alcanzar en el dominio de sus facultades, tanto sensitivas como intelectuales. Esta competencia lleva a la consecución de la conciencia emocional, a la valoración y confianza de uno mismo, a la autorregulación y autocontrol de emociones y sentimientos, a una mayor motivación y a una mejora en los planos social y cultural. Los alumnos (y profesores, porqué no decirlo) que manifiestan una buena competencia emocional se sienten más satisfechos con ellos mismos y realizan sus trabajos y tareas de una forma más eficaz.

La simple acumulación de contenidos teóricos no garantiza el desarrollo de las competencias, capacidades, actitudes y comportamientos que el profesorado necesita para realizar una buena intervención educativa. Sólo un desarrollo válido de los procesos de interacción entre teoría-práctica supone una garantía para la correcta formación de los docentes: el desarrollo y la estabilización del pensamiento práctico requiere algo más que la adquisición de contenidos académicos.

La presente comunicación pretende mostrar la perspectiva del docente como figura central en la mediación de las dimensiones afectiva, cognoscitiva y expresiva de la educación. Desde el punto de vista afectivo, el educador se convierte en eje trasmisor de valores y agente dinamizador en el desarrollo y consecución de los objetivos previstos en la competencia emocional. En el desarrollo de la misma, confluyen tres ejes fundamentales de la tarea educativa: el trabajo del **ser** (ámbito actitudinal), uno de los vértices claves de la competencia emocional; junto con otros dos vértices fundamentales que completan la triangulación educativa: el **saber** (relacionado con el plano cognitivo) y el **saber hacer** (campo psicomotor, de habilidades y procedimientos); todo ello relacionado envuelto en actividades que fomenten la autoestima, la empatía o la expresión de sentimientos.



Se espera que el docente incremente las competencias emocionales en el alumnado (Eurydice, 2002; PISA, 2006), que fomente sus estilos de aprendizaje y que garantice el desarrollo de la inteligencia intra e interpersonal, la colaboración y la intercomunicación. Aunque la docencia exige cierto compromiso vocacional, trabajar la Inteligencia Emocional es todo un reto para los docentes, tradicionalmente preocupados por la transmisión de conocimientos.

Dada la importancia de los estados afectivos se debe desarrollar la inteligencia emocional para favorecer nuevos aprendizajes (Goleman, 1996).

Cada persona afronta la realidad y los retos de la vida de forma diferente según unas conductas aprendidas. Dentro de este conjunto de aprendizajes se encuentran las expresiones de sentimientos y emociones que con frecuencia están influenciados por condicionantes sociales y culturales. El alumnado recibe refuerzos sociales en los contextos educativos donde se desenvuelve. El maestro participa en estos procesos como mediador emocional, siendo el referente a seguir puesto que su impronta ayuda al alumno a crear un universo de valores, normas y sentimientos.

Según Goleman (1996) es fundamental conectar las emociones con uno mismo, saber qué es lo que una persona siente y tener un autoconcepto positivo y objetivo al igual que de los demás. Entiende la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar los sentimientos de la manera más adecuada en el terreno personal y social, incluyendo un buen manejo de los sentimientos, de la motivación, de la perseverancia, de la empatía y de la agilidad mental. Básicamente, la inteligencia emocional es un rasgo humano cuyo fin último es lograr la capacidad de interactuar con el mundo de forma receptiva y adecuada, para obtener una óptima adaptación social.

Desde el punto de vista pedagógico, potenciar la inteligencia emocional contribuye a que el alumno desarrolle un grado de autoestima y aprenda a valorar sus puntos fuertes y a tratar de mejorar aquellos deficitarios. Además, se logra una visión positiva de la vida, que le ayude a desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja y diversa. En esta situación, la empatía se alza como un valor central en el desarrollo de la inteligencia emocional puesto que entender los sentimientos de los otros permite reconocer los propios. El trabajo de la inteligencia emocional pretende despertar la motivación, la ilusión y el interés para ayudar al alumno a que, en situaciones desfavorables, ponga en marcha una serie de mecanismos alternativos que ha aprendido (Reeve, 1994). Quererse a uno mismo, ser más generoso con los demás, aceptar los fracasos, seguir aprendiendo y mejorando las actitudes día a día, aprender a ser competentes emocionalmente, es lo que en definitiva lleva a las personas a ser más felices.

Los estilos de aprendizaje, un recurso para la mejora docente

“Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que admiten que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático."

Carl Rogers (1975: 90).

Junto a todo lo dicho anteriormente, en el ámbito educativo adquiere vital importancia otro tema: el conocimiento de los estilos de aprendizaje personales tanto de estudiantes como de docentes, así como la adquisición de estrategias sobre cómo seguir aprendiendo. Aprender a aprender se convierte en un objetivo clave en los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas (LOE, 2006).

El término "estilo de aprendizaje" se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo, cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queremos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender, constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

El concepto mismo de "Estilo de Aprendizaje" no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada en distintas investigaciones, aunque la mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo.

La escuela actual requiere una evolución pedagógica que favorezca el desarrollo de los Estilos de Aprendizaje de los alumnos y que incorpore un perfil emocional en dichos procesos.

Algunas investigaciones en este sentido (Alonso, Gallego y Honey, 1994; 1999; 2003) concluyen que la manera de aprender está muy relacionada con aspectos de la personalidad, poniendo de relieve el hecho de que cada persona posee un estilo característico en la forma en cómo adquiere los conocimientos. Unido a estos estilos de aprendizaje, el alumno normalmente se apoya en estrategias particulares para alcanzar mejores logros en su proceso educativo.

Las investigaciones sobre Estilos de Aprendizaje han confirmado la existencia de una gran diversidad de estrategias que las personas disponen para aprender, proponiendo medios para mejorarlos basándose en la concienciación personal del docente y del discente de sus peculiaridades diferenciales, de sus Estilos Personales de Aprendizaje. No se puede dar una normativa rígida pretendiendo que sea válida para todos los alumnos sino que hay que facilitar caminos para adaptar las "normativas generales" a las peculiaridades individuales. Las manifestaciones externas responden a disposiciones naturales de cada individuo además de resultados de experiencias y aprendizajes pasados que son diferentes dependiendo de contextos y culturas.

En general, los teóricos coinciden en que los estilos de aprendizaje no son inamovibles, sino que pueden cambiar, dependiendo de la edad del alumno y de los niveles de exigencia en la tarea (Castejón, 1997). Conforme los alumnos avanzan en su proceso de aprendizaje, descubren mejores formas o modos de aprender y varían su estilo.

Honey y Mumford (1989) distinguen cuatro estilos de aprendizaje así como su caracterización:

***Estilo activo*:** se implican plenamente, sin prejuicios y con entusiasmo en nuevas tareas; mente abierta; actividad diaria muy alta; se proponen realizar nuevos intentos aunque sea sólo por una vez y en cuanto baja el ritmo de la actividad empezada inician la próxima; afrontan las experiencias nuevas como un reto y se crecen ante ellas; no les agradan los plazos largos; se constituyen en el centro de las actividades del trabajo en grupo.

***Estilo Reflexivo*:** consideran los aspectos desde diferentes perspectivas; recogen datos y los analizan con detenimiento; prudentes; escuchan a los demás antes de intervenir, creando a su alrededor una sensación de tolerancia.
***Estilo Teórico*:** adaptan las observaciones realizadas por ellos dentro de teorías lógicas y complejas; usan la lógica para la resolución de problemas; son perfeccionistas; utilizan frecuentemente el análisis y la síntesis; poseen objetividad y pensamiento profundo.
***Estilo Pragmático*:** buscan la rápida aplicación práctica de las ideas, descubriendo el lado positivo y aprovechando la primera oportunidad para experimentarlas.

Estilo Reflexivo: usan diferentes perspectivas; recogen y analizan datos con detenimiento; prudentes; escuchan antes de intervenir; crean sensación tolerancia.
Estilo activo: entusiasmo nuevas tareas; mente abierta; lo novedoso es un reto; no gustan de plazos largos; centro del trabajo en grupo.
CARACTERIZACIÓN ESTILOS APRENDIZAJE (Honey y Mumford)
Estilo Teórico: adaptan sus observaciones a teorías complejas; usan la lógica para resolver problemas; análisis y síntesis; objetividad; pensamiento profundo; perfeccionistas
Estilo Pragmático: buscan la rápida aplicación práctica de las ideas; descubren el lado positivo; experimentan.

Tradicionalmente, la enseñanza universitaria se ha centrado en la transmisión de contenidos teóricos encaminados a la formación profesional de los estudiantes, pero se ha dejado a un lado la interrelación didáctica, obviándose que el ambiente de clase y el estilo de enseñar y de aprender son factores que influyen notablemente en el proceso de aprendizaje (De Moya et al., 2008). Partiendo de la evidencia de que los alumnos tienen distintas formas de aprender, las estrategias didácticas de los docentes deberían tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para que se potenciaran más sus habilidades cognitivas y se lograra un aprendizaje significativo y útil.
El estudiante, ayudado por el profesor, aprende a descubrir cuáles son los rasgos que perfilan su propio estilo y, a la vez, identifica cuáles de esos rasgos debe utilizar en cada situación de aprendizaje, para obtener mejores resultados. Por ello, los estudiantes aprenden con más efectividad, cuando se les enseña con su estilo de aprendizaje predominante. De ahí, la importancia que tiene para los profesores el conocimiento de los estilos de aprendizaje de

cada alumno, en particular, y del grupo, en general, para poder desarrollar aprendizajes eficaces.

Nuestro objetivo final como docentes es conseguir que nuestros alumnos, a través de la utilización y mejora de su propio estilo de aprendizaje, junto con el refuerzo de aspectos positivos del resto de los estilos, mejore su forma de aprender, adquiriendo la madurez precisa y las competencias pertinentes que le permitan enfrentarse con éxito a su vida profesional.

*Por todo ello, insistimos en la idea de la conveniencia de concienciar a alumnos y profesores de lo beneficioso que es conocer los estilos de aprendizaje, para que cada cual, en su respectivo ámbito, adopte los cambios e innovaciones convenientes destinados a mejorar la enseñanza" (*De Moya Martínez, M. V.; Hernández Bravo, J. A.; Hernández Bravo, J. R.; Cózar Gutiérrez, R., 2009)

Conclusiones

Entre las múltiples tareas que en la actualidad configuran la actuación docente están las de enseñar a aprender a aprender, educar para la vida, formar en competencias (para obtener el desarrollo integral de la persona), motivar para la formación permanente. En el marco de una educación cada día más compleja y profesionalizada, se hace necesario tomar conciencia de las responsabilidades implícitas en la función docente, concretadas en una completa competencia profesional y personal que destaque aspectos tales como necesidad de formación continua, coraje, generosidad y prudencia.

En cuanto al aprendizaje de los alumnos, está demostrado que tienen distintas formas de aprender, así que las estrategias didácticas utilizadas por los docentes deben considerar, en mayor o menor medida, los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, para que de esta forma se pueda conseguir una potencialización de sus habilidades cognitivas y logren un aprendizaje más significativo y útil.

La universidad del siglo XXI precisa la adaptación del alumnado al trabajo colaborativo, el avance en su autoconocimiento y la percepción de las posibilidades del aprendizaje emocional. Los estudios sobre estilos de aprendizaje e inteligencia emocional muestran la necesidad de una enseñanza personalizada que potencie las capacidades individuales, que mejore el trabajo cooperativo y que desarrolle la Inteligencia Emocional.

Si el docente está capacitado y desarrollado, si tiende a estar lo más equilibrado emocionalmente, consecuentemente estará preparado para formar y ayudar a sus alumnos en el desarrollo de la adquisición de las competencias necesarias, de un correcto progreso equilibrado de sus capacidades emocionales y del máximo rendimiento académico a través del conocimiento personal del estilo de aprendizaje de cada uno, potenciando habilidades y destrezas individuales.

No debemos olvidar que un docente trabaja con seres humanos, buscando llevar a la práctica, y en un sentido pleno, el concepto de la educación integral y personalizada de cada alumno. Si realmente esto es así, por extensión y necesariamente, la sociedad del siglo XXI será más equitativa, más justa, más emocionalmente equilibrada y más competente en las tareas encaminadas a ser personas.

Bibliografía

Alonso, C. M.; Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero. Universidad de Deusto.

Alonso, C. M.; Gallego, D. J. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero. Universidad de Deusto.

Alonso, C. M. y Gallego, D.J. (2003). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje.* Madrid: UNED, Formación Permanente

Castejón, J. L. (1997). *Introducción a la psicología de la instrucción*. Alicante: Editorial Club Universitario

De Moya Martínez, M. V.; Hernández Bravo, J. A.; Hernández Bravo, J. R.; Cózar Gutiérrez, R.: *"Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo para cada estilo"*, en *Revista Estilos de Aprendizaje, nº4, Vol 4 octubre de 2009*

De Moya, M. V. et al. (2008). *Análisis de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Magisterio de Educación Musical*. Comunicación presentada en el I Congreso de Educación e Investigación Musical. Madrid: IEM-SEM, UAM

Goleman, D. (1996)*: Inteligencia emocional,* Barcelona, Kairós.

Honey, P. & Mumford, A. (ed.) (1989). *The Manual of Learning Opportunities.* Maidenhead, Berkshire. P. Honey, Ardingly House.

Monereo, C. (coord., 2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender.* Barcelona: Graó.

Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós

Zabala, A.; Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó

El primer contacto con la escuela en la formación de maestros.

Ana María Gómez Delgado.
Universidad de Huelva
ana.gomez@dedu.uhu.es

Palabras clave: Innovación, motivación, práctica

1. La innovación educativa en la enseñanza universitaria

La Universidad tiene como una de sus misiones fundamentales la de formar a sus estudiantes, preparándolos para ejercer su profesión y fomentando también el desarrollo de sus capacidades tanto intelectuales, como morales o culturales. Parcerisa (2008) señala que de esta forma *las instituciones de Educación Superior deben considerar la docencia de calidad como una de sus prioridades, favoreciendo su mejora continuada e impulsando la innovación docente*. Compartimos con este mismo autor la conveniencia de tener en cuenta para conseguir lo anterior dos grandes cuestiones: cómo enseñar mejor para que se pueda aprender mejor y reflexionar además acerca de qué es lo que hay que enseñar.

Además de lo anterior, en la actualidad las acciones que se pongan en marcha para la mejora de la docencia universitaria tienen que tener como referencia necesaria el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), situando el aprendizaje del estudiante como su preocupación fundamental. Pensar en la formación universitaria desde la perspectiva del aprendizaje del alumnado supone focalizar la atención en el protagonismo del estudiante, viéndolos como personas que tienen que ir construyendo su propio aprendizaje mediante el esfuerzo y la implicación activa.

Centrándonos en el *qué es lo que hay que enseñar*, Zabalza (2008), al hacer referencia a los planes de estudio en la Universidad, plantea la necesidad de trabajar tanto competencias específicas y propias de la carrera que se estudia, como otras genéricas y referidas a dimensiones globales de la formación (actitudes, valores, relaciones de colaboración con los otros, etc.). Este mismo autor señala que se ha de tener en cuenta por otra parte el dilema entre la profesionalización frente al enriquecimiento cultural, considerando que la tendencia en este momento es orientar los estudios universitarios de cara a la profesionalización. Este dilema parece que se hace especialmente patente en las llamadas materias comunes en los grados, como es el caso de la Didáctica General en la titulación de maestros, aunque la filosofía de la norma establece que se ha de reforzar la cultura general que todo profesional precisa, yendo para ello más allá de lo que son los contenidos de su carrera.

Nos interesa también reflexionar sobre la relación que se establece, como indica el propio Zabalza (2008), entre la institución formadora y el mundo del trabajo, aceptando que la institución académica encuentra serias dificultades para completar por ella misma una preparación que incluya la capacitación de sus estudiantes en actividades profesionales *auténticas.* Se hace preciso por tanto establecer escenarios formativos complementarios preferentemente ligados a instituciones o empresas donde trabajen en nuestro caso los futuros maestros y maestras.

Centrándonos ahora en el *cómo enseñar mejor para que se pueda aprender mejor*, en ese proceso de mejora continuada que la propia institución universitaria necesita, es necesario profundizar acerca de la innovación que se presenta como un camino interesante para conseguir una docencia de calidad. López Yáñez y otros (2008), partiendo de un concepto de innovación como un proceso de aprendizaje organizativo, señalan que ésta no ha de ser un *mero producto de los planes de innovación o los sistemas formales que la impulsan, sino que sobre todo nace de las prácticas cotidianas, las cuales sólo en parte se ven afectadas por dichos planes y sistemas formales.* Encontramos así una razón que nos impulsa a impregnar nuestra docencia universitaria de la necesaria innovación que deseamos que los maestros y maestras pongan en marcha en sus prácticas cotidianas en los centros. No es suficiente con el discurso sobre la innovación; es necesario innovar en la práctica.

2. La didáctica general en la titulación de maestros

La Didáctica General es una asignatura troncal que se imparte en la Universidad de Huelva hasta el curso 2009/2010 en el segundo cuatrimestre de todos los grupos de Primero de la titulación de Maestros.

Los descriptores de esta asignatura son:

- Componentes didácticos del proceso de enseñanza –aprendizaje
- Modelos de enseñanza y currículo
- Diseño curricular base y elaboración de proyectos curriculares
- Las funciones del profesor
- Tareas de enseñanza y organización de procesos de enseñanza
- Análisis de medios didácticos
- La evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los descriptores anteriores se concretan en los siguientes objetivos:

- Adquirir una base conceptual sólida, que permita conocer, interpretar y valorar tanto la teoría curricular como los procesos didácticos de intervención en el aula, desde la óptica del futuro profesional de la enseñanza de Educación Primaria
- Conocer las principales corrientes curriculares de la enseñanza actualmente en vigor y su concreción en el modelo curricular español y andaluz.
- Conseguir conocimientos, estrategias y métodos que permitan desarrollar procesos de reflexión e investigación en la enseñanza.
- Desarrollar las capacidades necesarias y básicas para ejercer como profesional de la enseñanza, capaz de proyectar en situaciones reales o simuladas, diseños curriculares contextualizados.

Estos descriptores y objetivos permiten que en las clases de Didáctica General se hable sobre todo de cómo deben enseñar los futuros maestros y maestras, ahora estudiantes de la asignatura, para conseguir el aprendizaje de su alumnado, de cómo seleccionar el contenido a enseñar, de las propuestas metodológicas para la enseñanza, de las propuestas para la evaluación, incluyendo agentes que evalúan y objetos a evaluar, así como de la importancia de dar coherencia a la intervención en el aula a través de una planificación reflejada en una Unidad Didáctica contextualizada.

La tarea del profesorado universitario no es sencilla en esta asignatura, pues el continuo reto al que se enfrenta es conseguir servir de ejemplo del modelo de maestro en que su alumnado se ha de convertir. No valen aquí clases

magistrales, puesto que la base teórica de la asignatura pone en entredicho este modelo; se ensalza sin embargo la investigación del alumnado, la cooperación, la atención individualizada y la adaptación al ritmo e intereses de cada uno.

Imposible convencer de lo anterior si los profesores y profesoras universitarios en nuestras clases seguimos trabajando de la misma manera que siempre. Surge de esta forma un interrogante: ¿Por qué no hacer todo ello partiendo de situaciones problemáticas que motiven a los estudiantes a encontrar soluciones a través de la investigación?

En respuesta a esta pregunta surge el temario de la asignatura.

- Bloque I: ¿Qué ocurre en las aulas?
- Bloque II: ¿Qué enseñar?
- Bloque III: ¿Cómo enseñar?
- Bloque IV: ¿Qué, cómo y cuando evaluar?
- Bloque V: La Unidad Didáctica como instrumento para investigar en el aula y desarrollar el currículum.

La asignatura de Didáctica ha de enseñar cómo enseñar; el estudiante tiene que entender que, según las corrientes curriculares de la enseñanza actualmente en vigor, como fututo maestro, ha de centrar su tarea en el aprendizaje del alumnado y no en su propia enseñanza; tiene que aprender también que su intervención en el aula será siempre previamente planificada, contextualizada y adecuada al grupo de alumnos y alumnas con los que vaya a trabajar; debe entender que no hay una fórmula única para intervenir en el aula y que el objetivo más importante y que siempre debe tener presente es que hay que investigar y motivar al alumnado.

3. El crédito ects en la didáctica general de primero de maestro

Nos encontramos por otra parte que en la signatura de Didáctica General de primer curso del título de Maestro de Primaria, se implantan desde hace algunos cursos los créditos ECTS como adelanto de los nuevos sistemas de Grados y Posgrados en las titulaciones universitarias. Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior el crédito universitario se conecta con la idea de que el estudiante sea el centro y principal actor del sistema universitario europeo, o dicho de otra manera, se pasa de un sistema focalizado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje.

Por otra parte, los resultados de Proyecto Tuning manifiestan que las Universidades no sólo deben transferir el conocimiento consolidado o desarrollado, sino también una variedad de competencias genéricas. Esto significa que se deben emplear mezclas novedosas de enfoques de enseñanza y aprendizaje para iniciar o desarrollar cualidades tan valiosas como la capacidad de análisis y síntesis, la independencia de criterio, la curiosidad, el trabajo en equipo y la habilidad para comunicarse.

Los cambios de enfoques y objetivos de enseñanza y aprendizaje serán complementados también con cambios en los métodos de evaluación y en los criterios para evaluar la realización. Estos deben considerar no sólo el conocimiento y los contenidos, sino también habilidades y destrezas generales. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio.

Todo plan de estudio debe estar enfocado a la consecución de competencias, entendidas éstas como un conjunto de conocimientos, de capacidades y de

recursos necesarios para hacer frente a una situación determinada: *saber, saber hacer, saber estar y saber ser.*
No cabe duda de que el objetivo fundamental de todo este proceso ha de ser la mejora del aprendizaje del estudiante. Conseguir este propósito será el indicador básico del éxito de cualquier iniciativa o programa que se ponga en marcha.

4. La enseñanza centrada en el aprendizaje

Como hemos señalado reiteradamente, el gran cambio que se pide a la Universidad es que considere el aprendizaje del estudiante como su preocupación fundamental, siendo necesario para ello replantearse la docencia y teniendo en consideración fundamentalmente dos grandes cuestiones: cómo enseñar mejor para que se pueda aprender mejor, y qué es lo que hay que enseñar.
Al asumir una asignatura, el profesorado universitario encuentra definido un temario que debe considerar como punto de referencia de su actividad en clase, pero nunca como una barrera que impida la inclusión de otros contenidos que se puedan considerar relevantes o de actualidad para un mejor desarrollo de la asignatura y una mejor consecución del aprendizaje del estudiante. Con este convencimiento iniciamos el trabajo en la asignatura de Didáctica General de primero de Maestro de Educación Primaria durante el curso escolar 2009/2010.
El primer día de clase realizamos la presentación de la profesora, de la asignatura, así como un cronograma de los contenidos teóricos que se desarrollarían, dedicando especial atención a los instrumentos y criterios de evaluación.
Los instrumentos de evaluación de la asignatura de Didáctica General de la titulación de maestros de primaria, acordados por el equipo docente de la asignatura, serían en este caso:

- Un examen escrito final, que debería estar aprobado (mínimo 2 puntos de un máximo de 4) para serle sumadas el resto de las calificaciones, y superar con ello la asignatura.
- Una Unidad Didáctica realizada en clase y en grupo (puntuación entre 0 y 2 puntos)
- Análisis de casos y de artículos de revistas científicas (puntuación entre 0 y 2 puntos)
- Lecturas recomendadas de libros y exámenes de los mismos (puntuación entre 0 y 2 puntos).

Tras ese primer día de clase, el objetivo continuo de la profesora de uno de los grupos de mañana de la especialidad de Primaria se convirtió en conseguir dar ejemplo con la docencia en el aula universitaria de la docencia esperada de los futuros maestros y maestras. De este modo, las estrategias empleadas se diversificaron al máximo, intentando siempre conseguir la máxima motivación e implicación del alumnado.

a) Despertar el interés del alumnado

La primera cuestión que se nos plantea es cómo demostrar a los estudiantes que han de convertirse en maestros y maestras que deberán despertar el interés de su alumnado, condición sin la cual difícilmente podrán conseguir su

aprendizaje. Para ello, el primer día de clase, procedemos a presentarles un cuestionario con preguntas absurdas que casi nadie se atreve a responder[22].
Tras el desconcierto que supone enfrentarse a preguntas tan absurdas e irrelevantes, ante las cuales no se obtuvieron respuestas, planteamos un nuevo cuestionario con preguntas esta vez muy interesantes[23], aunque no siempre suficientemente reflexionadas, y cuyas respuestas, por otra parte, casi nadie conocía.

1.- ¿Por qué se mide en nudos la velocidad de los barcos? 2.- ¿Por qué los pájaros no caen de las ramas de los árboles cuando se quedan dormidos? 3.- ¿Qué aumenta el consumo de combustible en un coche? 4.- ¿Por qué todas las personas medimos más por la mañana que por la noche? ….

Cuadro 1. Preguntas curiosas planteadas a través de un cuestionario el primer día de clase de Didáctica General.

La respuesta de los estudiantes es bien diferente ante el nuevo cuestionario planteado; aunque las respuestas no fueron acertadas, cada uno de ellos intentó elaborar su reflexión, conscientes de que, aunque no acertasen, alguna explicación científica existía en este último caso.
Recogidas las respuestas, el interés generalizado fue conocer la verdadera explicación de las cuestiones planteadas en el segundo cuestionario; se satisface su curiosidad y llevamos por fin todo lo que hasta ese momento se ha realizado en clase al terreno de nuestra asignatura, pidiendo al alumnado que establezcan ellos mismos esa relación. Tras el consiguiente debate, se obtiene la deseada respuesta: para despertar el interés del alumnado y conseguir su aprendizaje no debemos partir de cuestiones o temas alejados de su entorno y por tanto para ellos irrelevantes o absurdos, sino de cuestiones o temas que verdaderamente susciten su interés.

b) Análisis de casos y clases magistrales

El segundo día de clase y a lo largo de algunas sesiones más, nos dedicamos a analizar diferentes maneras de enseñar y aprender. Comenzamos con el análisis del modo de proceder del profesorado a través del planteamiento de tres casos elaborados por la profesora, pidiendo al alumnado que confeccionaran una tabla de doble entrada tratando de responder en cada *caso* a las siguientes cuestiones:

- Material utilizado en el aula

[22] Estas preguntas fueron localizadas en diferentes páginas webs a través del buscador Google. Algunas de ellas fueron: ¿Por qué no hay comida para gatos con sabor a ratón?, ¿Por qué se esterilizan las agujas para las inyecciones letales? ¿Por qué los apartamentos se llaman así si están todos juntos?...

[23] Estas preguntas fueron extraídas del blog de Cayetano Gutiérrez Pérez, autor del libro "Fisiquotidianía, la física de la vida cotidiana"

- Papel del alumnado
- Papel del maestro o maestra
- Modo de seleccionar el contenido
- Tipo de actividades planteadas (individuales o en grupo)
- Atención al ritmo e intereses del alumnado.

Se solicita, además de lo anterior, que valoren el modo de proceder del maestro o maestra en cada uno de los *casos*.

Terminado el análisis, los alumnos y alumnas que asistieron ese día a clase se distribuyeron en tres grupos, correspondiéndoles a cada uno de ellos defender un modelo didáctico, asignado por la profesora de manera aleatoria. Se trataba de analizar las ventajas del modelo propio y criticar los inconvenientes de los otros modelos. Transcurridos diez minutos de debate, se solicitó a cada alumno o alumna que se posicionara en el modelo que realmente le satisfacía. En el modelo didáctico tradicional quedaron únicamente cuatro personas, el resto se equilibraron prácticamente entre el modelo didáctico curricular y el abierto.

Posteriormente, a través fundamentalmente de clases magistrales, se trabaja el tema dedicado al currículum, los objetivos y competencias y los contenidos. En dichas clases magistrales se tiene muy presente:

- Poner ejemplos de lo que se explica.
- Hacer preguntas a los estudiantes para cerciorarnos de que efectivamente se produce el aprendizaje.
- Hacer un resumen al día siguiente de lo que se trabajó el día anterior.

c) Análisis de artículos científicos sobre el contenido de la signatura.

En el programa de la asignatura se contempla la lectura de artículos científicos como actividad complementaria para el tratamiento de los contenidos.

Con objeto de diversificar las actividades, para dicho análisis, se plantean estrategias diferentes:

- Concurso por grupos a través de preguntas y respuestas sobre el contenido del artículo.
- Entrega individual a la profesora de resumen y valoración personal de la segunda lectura.
- Debate por grupos del contenido de la tercera lectura y entrega a la profesora de las conclusiones finales.

d) Lecturas complementarias de libros

Familiarizar al alumnado con la necesidad de enfrentarse a diferentes fuentes de información con el objetivo de obtener un panorama lo más amplio posible del contenido que se está trabajando, es el objetivo de esta otra propuesta didáctica que se pone en marcha en la asignatura. El alumnado deberá elegir dos libros como mínimo de los tres que se ofertan, y responder a una serie de cuestiones planteadas por la profesora sobre el contenido de los mismos. En este caso se plantean debates interesantes con los alumnos y alumnas como: criterios para seleccionar los libros a elegir, tipos de preguntas que se plantearán (objetivas o de desarrollo), y objetivos que se pretenden conseguir con las mismas, entre otras.

e) Empleo de las nuevas tecnologías

La docencia en la Universidad no puede dar la espalda al uso cada vez más generalizado de las nuevas tecnologías en el aula. Por esta razón las clases magistrales se acompañaban siempre de presentaciones en PowerPoint a modo de síntesis del contenido presentado.

Además de lo anterior, se trabajaron los contenidos del temario que versan sobre los recursos didácticos a través de una *Caza del tesoro,* que el propio alumnado del aula debería resolver en grupo. Antes de realizar la actividad se explicó al alumnado cómo ha de elaborarse esta propuesta didáctica para utilizar en el aula de Primaria.
También se utilizó la plataforma virtual de la Universidad de Huelva para virtualizar parte de la asignatura de Didáctica General. En dicha plataforma, además de alojar los contenidos de cada tema, se utilizaron fundamentalmente las posibilidades que los foros, chats, blogs y wiquis ofrecen para la comunicación asíncrona.

f) Uso del cine como recurso didáctico

En el desarrollo del tema *Los recursos didácticos*, se plantea la posibilidad de utilizar el cine como recurso para el aula de Primaria. Se debate acerca de las posibilidades y características que deberá ofrecer la película que podría utilizarse en un aula, y surge de este modo el título de una película de actualidad que podría ser utilizada como tal recurso. Uno de los alumnos del aula facilita una copia de la misma y tras elaborar la profesora su ficha técnica, es visualizada en el aula al modo en que se haría en un aula de Primaria. Al terminar la película los alumnos y alumnas en torbellino de ideas proponen actividades que podrían realizarse en el aula a partir de la misma.

5. Trabajar en situaciones reales; la primera práctica en la escuela

Uno de los objetivos de la asignatura de Didáctica General es el de desarrollar en el alumnado las capacidades necesarias y básicas para ejercer como profesional de la enseñanza, capaz de proyectar en situaciones reales o simuladas, diseños curriculares contextualizados. Para ello se planteó en el aula la posibilidad realizar una salida a la naturaleza con alumnado de un Colegio de Infantil y Primaria. Como requisito previo habría que darle utilidad didáctica a dicha salida e insertarla en una planificación didáctica contextualizada. La aceptación de la actividad fue unánime por parte del alumnado y desde un primer momento se observó en el grupo clase un profundo interés por su culminación. El proceso que seguimos nos permitió un aprovechamiento didáctico pleno de la actividad planificada. Detallaremos todos y cada uno de los pasos con objeto de demostrar dicho aprovechamiento:

a) Selección de un colegio de Primaria.

El azar jugó en nuestro favor, o quizá la motivación de una de las alumnas de clase, quien nos ofreció la oportunidad de contactar con el Colegio de Infantil y Primaria *La Higuerita*, de Pozo del Camino, en Huelva, y poder participar con ellos en una salida al entorno. Contactamos con el centro a través de su director, quien desde este momento manifestó su capacidad de liderazgo y su buen hacer y nos ofreció su centro, el alumnado y el profesorado para poder poner en práctica un proyecto común. También a través de la Jefa de Estudios conocimos algunas de las salidas al entorno que el centro había recogido en su Plan Anual para el curso 2009/2010. De estas salidas nos interesó fundamentalmente una de ellas, prevista para el día 12 de mayo de 2010: salida a las marismas de Pozo del Camino y visita a las salinas.

b) Aprobación del proyecto de trabajo conjunto de la Universidad de Huelva y el CEIP La Higuerita.

El Claustro y Consejo Escolar del CEIP aceptaron nuestra participación en la salida planificada por el colegio.

c) Objetivos de la actividad como créditos ECTS.

Nuestro alumnado debía asumir el compromiso que supondría *disfrutar de una salida a la naturaleza con niños y niñas de un colegio de Primaria*. Para el profesorado de la asignatura de Didáctica General de la Universidad de Huelva, la salida sería una estupenda oportunidad de contextualizar la planificación de una intervención educativa y de observar a nuestro alumnado convertido en maestro por un día. La curiosidad que el Sistema ECTS marca como cualidad a desarrollar en el alumnado universitario, presente en nuestro alumnado de Didáctica General al querer participar plenamente en una intervención como docentes, nos permitiría establecer las líneas generales de nuestra intervención.

Los objetivos de la actividad que acometeríamos, negociados con nuestro alumnado, serían los siguientes:

- Planificar una Unidad Didáctica para el alumnado de Primaria, partiendo de los documentos de un centro, y utilizando como actividad eje una salida a la naturaleza (capacidad de análisis y síntesis)
- Conocer las fases necesarias en la planificación, realización y evaluación continua de una salida al entorno (investigación).
- Tomar contacto con alumnos y alumnas de un Colegio de Infantil y Primaria (habilidad para comunicarse).
- Utilizar instrumentos para la recogida de información (independencia de criterio)
- Fomentar líneas de trabajo común y actividades compartidas por el alumnado de Primaria del turno de mañana de la Universidad de Huelva y los maestros del colegio *La Higuerita* (habilidad para comunicarse, coordinación entre el profesorado).

d) La contextualización de la planificación

Desde el primer día de clase nuestro alumnado era consciente de que, según las corrientes curriculares actualmente en vigor, la enseñanza tiene que ser planificada y contextualizada. Necesitábamos por tanto conocer algunos datos importantes como la características del entorno natural, social y cultural del Colegio de Educación Infantil y Primaria, así como del propio centro: (grupos, presencia de alumnado inmigrante, documentos del centro, proyectos en los que participan…).

Tras los primeros contactos por teléfono con el director y la jefa de estudios del colegio, a través del correo electrónico contactamos de nuevo con el CEIP y les solicitamos la documentación del centro: Finalidades Educativas y Proyecto Curricular del Centro.

El paso siguiente fue analizar si la planificación de una Unidad Didáctica en la que aparecería como actividad una salida a la naturaleza estaría justificada desde las Finalidades Educativas del centro y su Proyecto Curricular y para ello se procedió al análisis de tales documentos.

f) La planificación de la unidad didáctica.

El proceso que se siguió fue:

- Distribución de tareas entre el alumnado del grupo clase de Didáctica General de la Universidad de Huelva de tal forma que se harían seis grupos a los que cada uno se podría incorporar de forma voluntaria, procurando que el número de componentes de los grupos fuese equilibrado.

- Cada uno de estos grupos, por consenso entre ellos, elegiría trabajar una Unidad Didáctica para un grupo de Primaria.
- Cada grupo elaboraría una Unidad Didáctica de una semana de duración, utilizando entre otras actividades, una salida a la naturaleza.
- De la mencionada Unidad Didáctica se podrían realizar realmente las actividades planificadas para el día de la salida, teniendo en cuenta que permaneceríamos en el CEIP durante una hora antes de salir hacia las marismas de Pozo del Camino.

g) *Elaboración de la unidad didáctica en seminarios y grupos cooperativos.*

La profesora trabajó en Seminarios con cada uno de los grupos para iniciar la planificación de cada Unidad Didáctica. Se Guió el trabajo de los alumnos y alumnas ayudándoles a utilizar los Diseños Curriculares de Educación Primaria, los apuntes de clase, y algunas Unidades Didácticas localizadas a través de Internet. Todo ello se hizo tomando como referencia el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE 8-12-2006), el Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. (BOJA 8-8-2007) y la Orden de 10-8-2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. (BOJA 30-8-2007).

h) Algunas cuestiones que habría que resolver.

Tras la primera sesión de trabajo en grupo, surgieron en el aula algunas cuestiones: ¿cómo dirigirnos a los niños y niñas sin saber sus nombres?, ¿cómo se dirigirían ellos y ellas a nosotros?, ¿Cómo atender al alumnado de educación especial? Por consenso en el aula encontramos las soluciones:

- Cada grupo de alumnos y alumnas de la Universidad elaboraría etiquetas con los nombres de todos los niños y niñas del colegio y también etiquetas para cada uno de nosotros. Para ello solicitaríamos al colegio que nos enviase las listas de clase.
- Sería necesario conocer los casos de alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo más significativas, con objeto de tenerlas en cuenta a la hora de realizar las actividades.

i) Elaboración de instrumentos de evaluación

De nuevo cada grupo se puso a trabajar en al Unidad y una semana antes de la salida las entregaron a la profesora de Didáctica, señalando en el apartado A*ctividades* aquellas que se realizarían el día de la salida. Al entregar la unidad se dio al alumnado la opción de seleccionar el instrumento adecuado para la evaluación continua de la actividad durante la salida. Optaron por un registro anecdótico.

j) El día de la salida.

A las ocho de la mañana partimos en autobús hacia Pozo del Camino. Al llegar, tras saludar a los maestros y maestras del colegio, cada grupo de alumnos y alumnas de la Universidad entró en el aula del nivel para el que habían elaborado su planificación didáctica.

- En Primero se contaron cuentos, que servirían además para la detección de ideas previas; en tercero se decoraron las tarjetas identificativas de cada alumno y alumna (para estos grupos sólo llevaban recogidos los nombres de cada uno); en 4º se haría un juego similar al de *La oca*, con preguntas (que servirían para la detección de ideas previas) y retos con pruebas físicas, por

grupos; en 5º se hizo un juego de presentación utilizando una madeja de lana para asignar el turno de palabra…

- A las diez nos pusimos en marcha caminando hacia la marisma y la salina: alumnado del colegio, sus maestros y maestras, los futuros maestros y maestras y la profesora de la Universidad.
- Al llegar al lugar elegido, el alumnado de la Universidad siguió con su grupo de referencia; completaron con los niños y niñas algunas fichas de observación, se dibujaron el rostro, improvisaron, y sobre todo, *disfrutaron durante su primer contacto con la escuela como maestros y maestras.*
- Al final de la jornada, se recogió la basura que habíamos depositado en entorno natural; los contenidos actitudinales eran fundamentales en nuestra Unidad Didáctica *(Saber hacer* para *Ser*).
- De regreso a Pozo del Camino se observaba una comunicación plena; los niños y niñas con el alunado de la Universidad, los maestros y maestras con la profesora de la Universidad. *Esto hay que repetirlo, decía algún compañero; A esto hay que darle continuidad*, decíamos otras.
- Nos despedimos con la intención de hacer uso de nuevo de las Nuevas Tecnologías y mantener contacto a través del correo electrónico.

k) La evaluación

Evaluación del aprendizaje de los niños y niñas del CEIP: Analizados los resultados de los registros anecdóticos, se fueron viendo los puntos fuertes y débiles observados en cada grupo clase. Acapararon la atención, los casos de algunos niños y niñas de educación especial. Habían aprendido a entender la diversidad.

Surgió en el contacto con los niños y niñas un nuevo problema que utilizaríamos como punto de partida para trabajar en clase la evaluación: ¿Cómo evaluar al alumnado que no sigue el currículum ordinario?

Evaluación de la unidad didáctica: A través de los registros anecdóticos de cada alumno o alumna universitario se analizaron también: adecuación del tema elegido para trabajar la Unidad Didáctica, reflejado en el interés y motivación de los niños y niñas; adecuación de la temporalización, reflejada en la necesidad de improvisar o por el contrario acortar las actividades; adaptación de las actividades planificadas a los niveles de competencia curricular del alumnado, reflejado en sus respuestas a las cuestiones planteadas; atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo…

Evaluación de la actividad: La primera clase posterior a la salida ofreció la primera oportunidad para evaluar la actividad realizada. En torbellino de ideas el alumnado fue manifestando su impresión de la actividad; su principal deseo era seguir manteniendo contacto con aquellos niños y niñas con los que por primera vez se sintieron maestros y maestras. Una vez más escuchamos las peticiones de la mayor parte de los estudiantes *¡hacen falta más prácticas en la Universidad!.*

Propuestas de mejora: La propuesta para el próximo curso sería dar continuidad efectivamente a toda la actividad hasta ahora descrita. Se apuntan varias posibilidades:

- Participar con los maestros y maestras del CEIP en sesiones conjuntas de evaluación de la actividad.
- Participar como colaboradores externos en algún proyecto del CEIP.

6. Conclusiones

Aunque hemos descrito las actividades realizadas durante el curso 2009/2010 con los estudiantes de la asignatura de Didáctica General de primero de la titulación de maestros de Primaria de la Universidad de Huelva, de manera similar se desarrolló esta misma asignatura con el grupo de estudiantes de esta misma titulación de la promoción de primero del curso escolar 2006/2007. En este último caso fue el colegio de Primaria *Marismas de Hinojos,* de Hinojos, en la provincia de Huelva, el que nos permitió realizar con ellos una salida a la naturaleza al Parque Nacional de Doñana.

La buena valoración realizada por el alumnado universitario del desarrollo de la asignatura, nos hace mantenernos en la intención de continuar desarrollando la asignatura de Didáctica General con actividades y estrategias similares a las descritas. En ambas promociones fue especialmente bien valorada la planificación y realización de la salida a la naturaleza con el alumnado de un colegio de Primaria, actividad que se constituye en su primer contacto con la escuela como maestros y maestras, satisfaciendo simultáneamente los deseos del alumnado de trabajar en contacto con la realidad, y la necesidad de la institución universitaria de generar escenarios formativos complementarios preferentemente ligados a instituciones o empresas donde trabajen en nuestro caso los futuros maestros y maestras.

Como señala Zabalza (2004) uno de los retos del profesorado universitario para conseguir innovar en sus aulas es transformar los métodos docentes, intentando propiciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. En nuestro caso, consideramos que algo hemos avanzado al respecto.

Bibliografía

DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. (BOJA 8-8-2007).

GUTIÉRREZ PÉREZ, C. 2005. *Fisiquotidianía, la física de la vida cotidiana* (1ª ed.). Murcia: Academia de Ciencias de la Región de Murcia.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. y otros (2008). Claves para la sostenibilidad de la innovación educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (Coord) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 502-507). Bilbao: Wolters Kluver España.

ORDEN de 10-8-2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. (BOJA 30-8-2007).

PARCERISA, A. (2004). La fase de cierre de la secuencia formativa, indispensable para el proceso de aprendizaje. *Aula de innovación educativa, 136*, 9-11.

PARCERISA, A. (2008). Docencia y aprendizaje en la Universidad retos y dilemas. En J. Gairín y S. Antúnez (Coord) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 576-586). Bilbao: Wolters Kluver España.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE 8-12-2006)

ZABALZA, M. A. (2004). *Contextos educativos,* 6-7 (2003-2004), 113-116

ZABALZA, M. A. (2008). Los planes de estudio en la universidad. En J. Gairín y S. Antúnez (Coord) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 604-620) Bilbao: Wolters Kluver España.

La unificación sistémica como nuevo paradigma educativo: el isomorfismo de lo complejo y su proyección curricular

José Luís Domínguez Fernández

jldominguezf@hotmail.com

Resumen:
La unificación sistémica como nueva paradigma educativo: el isomorfismo de lo complejo y su proyección curricular

El artículo aporta una visión aglutinadora e interdisciplinar de la realidad de los sistemas complejos en el Cosmos. Para ello, el autor ha llevado a cabo un completo proceso de revisión en el modo de abordar la lectura de las estructuras internas de cada uno de los sistemas perceptibles en nuestro entorno.
De esta forma se observa cómo es factible establecer una fórmula común subyacente en todos aquellos sistemas conocidos y óptimamente ajustados con su medio (niveles nuclear -Tabla Periódica-, subatómico -*quarks*- y planetario -Sistema Solar-) y que es, a su vez, perfectamente extrapolable a las primeras estructuras de relación dual cósmica (fórmula que interrelaciona la masa con la energía) y a las posteriores aún en fase de ajuste con su entorno (fuerzas que condicionan y establecen las formas biológicas, psíquicas y sociales y que son generadoras de tensiones varias dada la "inmadurez" provisional de éstos).
Sin embargo, para apreciar este comportamiento cansinamente reiterativo de los sistemas es preciso entender a éstos como estructuras duales con una estrecha interdependencia y complementariedad de sus opuestos (núcleo/electrones, Sol/Tierra, macho/hembra...) y sujetos a todo un recorrido existencial cuya tendencia final no es otro que el modelo común formulado por el autor.

Descriptores: complejidad de los sistemas, enfoque sistémico, paradigma educativo, isomorfismo e iteración

"La naturaleza está hecha de sistemas dentro de sistemas, de manera indefinida" (Margalef, 1992)

Reconozcámoslo: ya no valen los viejos paradigmas sobre los que se construyó, antaño, la Educación.

Y reconozcamos también que, lamentablemente, no hemos encontrado aún unos lo suficientemente estables como para garantizarnos una reconstrucción científica (y por extensión educativa) con un mínimo de garantías y de que esto la hagamos con cierta objetividad.

Porque las numerosas contradicciones en el modelo sobre las que se asienta la Educación hoy en día han acabado siendo ocupadas por endebles ideologías trasnochadas de origen filoreligioso o, lo que es peor, por valores directamente relacionados con el modelo competitivo de mercado imperante en el sistema occidental… de escasa o dudosa utilidad para la formación integral de nuestros jóvenes aunque de muy buena rentabilidad para las empresas.

Pero la caótica e inconexa realidad en la que se ha convertido la Educación actual no es más que un reflejo, sintomático, de la profunda crisis dialéctica en la que se encuentra sumido el ser humano en pleno siglo XXI: nadie da un duro por el sistema social y personal en el que nos encontramos, por mucho que nos empeñemos en mantenerlo *tale quale* ante la manifiesta incapacidad de crear un nuevo modelo de relación armónica entre nosotros y nuestro medio biopsicosocial.

Así que la cosa es más compleja, en el fondo y la forma, de lo que aparentemente nos pueda parecer. Ya no se trata de podar adecuadamente algunas ramas caducas del gran "Árbol del Saber" sino de reconducirlo, desde el tronco, hacia nuevos caminos que garantice nuestra supervivencia sistémica.

Ahora bien, ¿cómo vamos a ser capaces de justificar científicamente, por ejemplo, la democracia, el amor o la cooperación (educación en valores) sin echar mano a entelequias religiosas? o ¿cómo entroncamos estos valores humanos en la propia construcción universal sin agarrarnos al socorrido "porque sí", que tanto desgarra la voluntad de saber de nuestros alumnos, por mucho que les haya servido a algunos dirigentes religiosos o políticos para montar sus chiringuitos?

Para ello deberemos buscar elementos comunes que nos permita trabajar desde la multidisciplinariedad de áreas tan dispares aunque, como dijera en su momento Ortega y Gasset, "*sacrifiquemos la maestría y la especialización para conectar disciplinas".*

Afortunadamente, ya existe una sólida corriente del conocimiento lo bastante desarrollada como para poder hacer frente a este excitante reto intelectual: la complejidad de los sistemas.

Y, afortunadamente, su novedad nos permite poder prescindir de la rígida ortodoxia de manidas corrientes tan cómodamente asentadas en tantas y endogámicas cátedras universitarias.

Porque no lo olvidemos: estamos hablando de un cambio de paradigma y ello, por sí solo, ya implica poner en duda hasta de lo que nos han dicho que no se duda. Se trata no sólo de construir algo nuevo sino de hacerlo sobre los deshechos de la destrucción previa.

Y eso "agobia".

Hagamos pues un ejercicio de reinterpretación buscando un punto de origen común a todos los sistemas complejos presentes en el Universo y veamos si es posible crear un enunciado genérico que los familiarice entre sí. Es decir, tratemos de demostrar el isomorfismo de los sistemas complejos más primitivos (y ya convenientemente ajustados a su medio) para ver si existen paralelismos conductuales con los que aún nos encontramos en ello.

Pero antes de iniciar esta innovadora lectura desprendámonos de dos "verdades" que no son tal como la entendemos:

1. Todo elemento partido en dos no genera dos, sino tres elementos.[24]
2. Un humano o un planeta es parte de un sistema más simple de donde se provee de los instrumentos vitales de comportamiento sistémico. No somos constitucionalmente, por lo tanto, ni tan nuevo ni tan extraordinario en el contexto general universal

Si damos como válidas ambas premisas la construcción sistémica es sorprendentemente sencilla ya que, como señala Rincón i Verdera al hablar expresamente de esta teoría en unos artículos suyos publicados en revistas especializadas de Educación, "*unifica sin poner en peligro la cientificidad de los constructos empleados*"[25].

Hagamos ahora un último esfuerzo intelectual antes de plasmar todas las disciplinas en un ingenioso y práctico "cuadro de equivalencias" al más puro estilo mendeleyeviano, dejando los huecos que faltan en blanco a modo de incentivo intelectual: entendamos el valor matemático de 1 como aquél que aglutina la totalidad de cada sistema complejo que partamos. Es decir, ajustemos a la unidad los valores matemáticos reales que vayan apareciendo en todas las divisiones simples que se hayan producido en el Cosmos en cada nivel de complejidad.

---

[24] He aquí uno de los motivos por lo que hemos tardado tanto en dar con la unificación isomórfica de los sistemas: porque si bien matemáticamente una división simple es ½ = 0,5, o bien, 1 = 0,5 · 2, en la realidad de nuestro Universo ½ = 0,3, o bien, 1 = 0,3 · 3. Es decir, en toda división mínima aparece un tercero que separa ambos extremos, como se verá más adelante.

[25] Artículos "Complejidad educativa, epistemología y planteamientos tecnológicos" (nº 340, mayo 2006, Revista de Educación, Ministerio de Educación http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re340/re340_41.pdf) y "Ciencia y tecnología: modos de acercarnos a la realidad educativa" (Revista Teoría de la Educación. Vol. 13, pág. 108. Universidad de Salamanca).

Como señala Rincon i Verdera de esta forma se presenta *"…una visión nueva de la naturaleza de la realidad y del saber: el hombre y la sociedad no son extraños, sino que forman parte de la gran cadena de la evolución. En este sentido* [estas teorías sistémicas]*, …pueden resultar un camino válido para llegar a una vía epistemológica compartida de gran valor, tendente a la superación de la clásica clasificación de los saberes, así como de la también clásica separación del mundo de la vida y el de los sistemas, sin que por ello peligre la cientificidad, es decir, el rigor y la objetividad de los constructos elaborados en el seno de las ciencias humanas y sociales y, por supuesto, en el de las ciencias de la educación"*. Unos párrafos antes afirma, incluyendo una cita expresa a esta teoría, que *"…las ciencias humanas y sociales parecen orientarse también en esta dirección (Lewin, 1995; Vilar, 1997; Domínguez, 1998; Colom, 2001; Solana, 2001)".*

¿Qué elementos aparecerán y qué valor tendrán?

Para la primera división cósmica, la surgida en el *Big Bang*, aparecen tres elementos básicos: masa, energía y espacio/tiempo (recuerden la primera "verdad") estando, su proporción, ya debidamente calculada por nuestro ínclito don Alberto:

$E = m \cdot c^2$ o, adaptándolo a este "Principio del 3 en 1", $1 = (m \cdot c^2) / E$

Pero bauticemos estos tres elementos con nuevos nombres para averiguar si el despistado de Einstein descubrió algo más de lo que aparentemente aportó a la Humanidad con su teoría y si su sombra de genio es más alargada de lo que parece:

$$1 = (Fa \cdot Et) / Fe$$ [26]

Ahora vayámonos al interior de cualquier átomo "estable" (constituido en sistema complejo adaptado a su medio) y démosle valor de 1 a su conjunto como hemos hecho antes.

Sorprendentemente comprobamos que todo átomo se encuentra equilibrado merced a dos fuerzas complementarias internas cuyos valores reales permiten obtener una proporción que nos va a resultar familiar en el resto de sistemas complejos y que es idéntica a la *bigbangniana* anterior.

Asi, por ejemplo, el carbono[27] genera una constante Et…

$1 = (1{,}80^{-24}\ kg \cdot Et) / 5{,}44^{-28}\ kg$ siendo Et = 0,0003 (o bien $10^{-4}/3$)

…que nos volvemos a encontrar si aplicamos el mismo criterio en el interior de cualquier protón (o neutrón) con tres *quarks* (dos *up* y un *down*, o viceversa) en "tensa" convivencia:

$1 = (1{,}67^{-25}\ kg \cdot Et) / 5{,}59^{-26}\ kg$ siendo Et = 0,3 (o bien $10^{-1}/3$)

[26] Entendemos Fa como la parte del sistema "atractiva" (Fuerza de Atracción), Et la constante espacio/temporal que separa ambos extremos y, Fe, la que soporta su opuesto (Fuerza de Expulsión).

[27] Realmente el rosario de átomos existentes en la Tabla Periódica de Elementos no representa más que la enorme cantidad de variantes que puede tomar este mismo nivel de complejidad para sobrevivir en determinados entornos. De la misma forma que cualquier forma de vida tiene derivaciones taxonómicas sobre el modelo básico para lograr el mismo objetivo: adaptarse a su medio o morir en el intento. En realidad, todo átomo sigue una proporción constante entre la masa del núcleo y sus electrones: de 1 a 1.836.

Pero olvidémonos de los átomos, vayamos a nuestro Sistema Solar (cuna de futuras complejidades) y repitamos el proceso. Los dos únicos planetas que respetan la correlación entre extremos Et = $10^n/3$ anterior son, casualmente, la Tierra y Marte (dentro de lo que los astrónomos llaman, acertadamente, "banda de la vida")[28]. Para la Tierra…

$1 = (1{,}97^{32}\ kg \cdot Et) / 5{,}97^{26}\ kg$ siendo Et = 0,000003 (o bien $10^{-6}/3$)

Y con lo visto hasta ahora ¿a qué conclusiones podemos llegar? o lo que es mejor ¿podemos colegir algún enunciado genérico que permita trasladarlo a los sistemas superiores (biológico, psicológico y social)?

Veamos:

1º. Todo sistema estable en nuestra dirección compleja sigue una construcción proporcional interna predeterminada en la primera división cósmica (el dichoso "3 en 1"), visible en su fórmula y base de todas las restantes:

- $Fe = Fa\ (10^n / 3)$

2º. La fórmula desentrañada por Einstein, por lo tanto, no era más que una situación "local" (aunque importante por ser la primera) de un fenómeno que alcanza a todos los planos complejos en un proceso iterativo (o bucle) sin solución de continuidad hasta, como veremos, las formas sociabilizadas de convivencia humana (última complejidad conocida por nosotros).

3º. La apertura mínima inicial establece el principal y más elemental criterio dual de interrelación entre extremos que condiciona todas las estructuras futuras "*a imagen y semejanza*" de su original y a la que hay que añadirle, como elemento cuantificable y real, el espacio que deja su división y del que no puede sustraerse sin perder su identidad sistémica.

Y superponiendo esta nueva y sencilla herramienta interpretativa a los sistemas complejos superiores (no han hecho falta más que unas sonrojantes

---

[28] Estos cálculos bien podrían realizarse en aquellos otros sistemas planetarios descubiertos recientemente. Si constatamos que algunos de estos nuevos planetas que orbitan alrededor de estrellas como *Pegasi 51, Virginia 70* o *Ursae Mayoris 47* cuentan con la misma proporción relativa quizás nos pondría en la pista de planetas potencialmente útiles para la continuación de la complejidad.

ecuaciones de primer grado) desentrañamos, casi sin querer, el origen de esos "extraños comportamientos" individuales que nos caracteriza y su íntima dependencia con los sistemas primitivos vistos hasta ahora…

- Biología. Toda forma biológica estable que quiera garantizar la continuidad del modelo propuesto tras el *Big Bang* ha de respetar la disociación sexual macho/hembra como atributos extremos particularizados y demandados mutuamente; dejándose "en medio" un hueco carencial con una potente fuerza de enlace (Et = sexo). Ambos extremos sexuados quedan entendidos como partes de un sistema complejo único.[29]

- Psicología. Toda forma psicológica estable que pretenda mantener el "modelo" establece una correlación de fuerzas complementarias en los extremos hombre-padre/mujer-madre, surgiendo un poderoso elemento de cohesión (Et = amor) que los unifica[30] a través del vacío que genera esta división sistémica humana.

- Sociología. Toda forma social de convivencia tiende a estructurarse intuitivamente bajo el mismo modelo propuesto para garantizarse, a sí mismo, su supervivencia. Actualmente, los humanos hemos llegado a incipientes formas de cohesión social coincidente con la fórmula base: conservadurismo vs. progresismo, estableciéndose un "contrato social" más o menos operativo de convivencia pacífica (Et = democracia) del que no es posible sustraerse sin poner en riesgo el equilibrio sistémico (obsérvese cómo todos los regímenes absolutistas extremos –de izquierdas o derechas- tarde o temprano fracasan cuando vencen a su "enemigo" compensador y a quienes, en su ausencia, buscan desesperados para autojustificarse).

Por último, traslademos estos sorprendentes resultados a un gráfico, al más puro "estilo Mendeleyev", donde se aprecia perfectamente la simetría compleja del Universo unificando disciplinas sin poner en peligro, como hemos dicho antes, la cientificidad de los constructos empleados[31]:

Sistema complejo	**Fa (fuerza atractiva)**	**Fe (fuerza expulsora)**	**Et (espacio/tiempo)**	**Fuerza de enlace**
Big Bang	Masa	Energía	300.000m	Luz

[29] Obsérvese, incluso, el paralelismo estructural existente entre el gameto masculino (espermatozoide), móvil y de tamaño muy reducido, con la ubicación de los electrones y planetas en sus respectivos sistemas (Fe's); mientras que el gameto femenino (óvulo), normalmente inmóvil y mucho más voluminoso, es igual que las formas Fa's de los planos precedentes (núcleo atómico, estrellas...).

[30] El modelo puede desviarse sobre los roles primarios (creándose estructuras "hombre-madre/mujer-padre" o "macho-mujer-madre/hembra-hombre-padre") dando origen, por ejemplo, a las tendencias homosexuales. Es decir, los sistemas no tienen porqué acabar concluyendo de forma óptima su ajuste aunque ello no impide su operatividad en el medio.

[31] Cuadro desarrollado en el libro "*La gran métafora. Una particular aproximación a la complejidad de los sistemas"*, de este autor (Vulcano Ediciones, 1998).

1 = 3/1 · 1/3			/s		
Subatómico	***Protón*** 1,67^{-25} kg.	*Quark d.* 5,59^{-26} kg.	0,3	$\frac{10^{-1}}{3}$	Gluón (fuerza fuerte)
Atómico	Núcleo 1,80^{-24} kg.	electrones 5,44^{-28} kg.	0,0003	$\frac{10^{-4}}{3}$	Fotón (electromagnetismo)
Solar	Sol 1,97^{32} kg.	Tierra 5,97^{26} kg.	0,000003	$\frac{10^{-6}}{3}$	Gravitón (gravedad)
Biológico	Hembra (óvulo)	Macho (espermatozoide)	?		Orgasmo (sexo)
Psicológico	Femenino (principio de placer)	Masculino (principio de realidad)	?		Amor (afectodependencia)
Social	Conservadurismo (patria, religiones...)	Progresismo (revisionismo crítico)	?		Democracia (contrato social)

De cómo la aceptación de esta nueva visión constructiva del Universo puede o no afectar a la práctica educativa y de cómo esto puede y/o debe implicar un completo revisionismo de la pedagogía para adaptarla a la construcción del individuo siguiendo estos parámetros universales es algo que queda abierto, desde ahora, para el debate académico. Como se pregunta María Novo haciendo referencia expresa a esta teoría[32]:

"*¿Somos conscientes de que trabajamos* [los docentes] *sobre procesos que requieren bucles recursivos para su regeneración? ¿Asumimos el azar y la incertidumbre como elementos de referencia en el quehacer educativo? ¿Reconocemos la diversidad de los alumnos y alumnas como valor en el que cada trayectoria se constituye y reconstituye de manera diferenciada? ¿O seguimos planificando y desarrollando la educación como algo lineal, que elimina la novedad y el cambio y que busca la homogeneización?"*

[32] NOVO, M. (2002). *El enfoque sistémico: su dimensión educativa. Guía didáctica.* Pág. 57 y ss. (Madrid, UNED)

Adelantándonos a futuros debates y siguiendo el guión sugerido por Novo podríamos orientar la investigación sistémica educativa hacia diversas áreas de trabajo:

- Uso de bucles recursivos: Las indicaciones básicas para una adaptación no forzada del alumno a su entorno han de ser repetidos, de forma vivenciada, sobre situaciones cada vez más complejas y partiendo de experiencias propias simples, ciertas y no supuestas. Por ejemplo: trasladar la experiencia de intercambio de cromos (pactos tácitos entre niños) a la economía social (estudio del coste de oportunidad en el intercambio).

- Aplicación del azar y la incertidumbre en el currículo individual: Todo docente sabe que la experiencia diaria en el aula ofrece un amplio abanico de opciones para trabajar casos específicos imposibles de diseñar en la temporalización anual del aula y que, casi siempre, se sacrifica en aras de un rigorismo curricular aun sabiendo el enorme valor pedagógico de tal experiencia. Por ejemplo: El corte de un niño con una tijera puede servir para explicarle a él, no al resto, las normas de prevención y riesgos.

- Atención a la diversidad masiva: Las experiencias propias y reales de cada alumno/a son necesarias para diseñar cambios conductuales. Es evidente que no toda estrategia vale para todos. Por ejemplo: catectizaciones negativas con la lectura genera rechazo y resistencia en todo trabajo que implique su uso.

- Supresión de la educación lineal: Lo que se enseña no puede estar sujeto a un programa formativo rígido donde no se contemple el error y el tanteo del alumnado aunque ello suponga un ahorro de tiempo. Tal situación provoca, no sólo dependencia del sujeto con la autoridad, sino la futura manifiesta incapacidad de enfrentarse a situaciones nuevas sin la ayuda de nadie así como cercenar toda innovación creativa en el sistema.

Bibliografía:

DELGADO GUTIÉRREZ, J.M. (2006) El análisis sistémico y su proyección multidisciplinar., *Revista de Encuentros Multidisciplinares*, Universidad Autónoma de Madrid.

DEWNEY (1996) Complejidad en la frontera del caos, *Revista Investigación y Ciencia*. Mayo, 1996.

DOMÍNGUEZ, J.L. (1998) *La gran metáfora. Una particular aproximación a la complejidad de los sistemas*. (Madrid, Vulcano Ediciones)

DOMÍNGUEZ, J.L. (2008) Los sistemas complejos en el Cosmos. Una visión interdisciplinar. *Revista de Encuentros Multidisciplinares.* Núm 30. Volumen X. Universidad Autónoma de Madrid

DOMINGUEZ, J.L. (2009) La comunicación en los sistemas complejos. *Revista Cool-tura.* Núm. 3. Consejería de Cultura, Murcia

DOMÍNGUEZ, J.L. (2009) Debe ser simple para ser cierto. *Actas del IV Congreso Internacional de Filosofía.* Sociedad Académica de Filosofía (Universidad Complutense de Madrid)

EINSTEIN, Albert (1985) *El significado de la relatividad* (Madrid, Planeta Agostini).

NOVO, M. (2002) *El enfoque sistémico: su dimensión educativa. Guía didáctica.* (Madrid, UNED)

NOWAK, MAY y SIGMUND (1995). La aritmética de la ayuda mutua. *Revista Investigación y Ciencia.* Núm. 227 pág. 42 y ss.

PENALVA, J. (2009) Paradigmas escolares vigentes. Influjos en el sistema educativo español. *Revista Educación XX1*. Núm 12. UNED

RINCÓN I VERDERA, J.C. (2001) Ciencia y tecnología: modos de acercarnos a la realidad educativa*. Revista Teoría de la Educación.* Vol. 13, pp. 89-113. Universidad de Salamanca

RINCÓN I VERDERA, J.C. (2006). Complejidad educativa, epistemología y planteamientos tecnológicos, *Revista de Educación*. Vol. 340, pp 1119-1144. Ministerio de Educación

Trabajamos las competencias básicas

Espeja Camarero, M. Carmen. cespeja@cepmalaga.com;
Gordo Antoñana, Blanca. blancag@cepmalaga.com;
Merchán Arjona, Antonio; amerchan@cepmalaga.com;
Subiri Fernández, José. subiri@cepmalaga.com
Centro del Profesorado de Málaga

Palabras clave
Formación permanente del profesorado, competencias básicas, metodología.

Introducción

Las competencias básicas, a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, se configuran como marco de referencia del sistema educativo español, marco que procede de iniciativas y cambios conceptuales en Europa. Una nueva forma de entender la concreción y el desarrollo curricular ha de impregnar toda la acción educativa, de modo que se garantice una educación de calidad para todos, como señala la nueva Ley.

El profesorado se enfrenta a un reto importante: llevar a cabo, en los centros educativos, la reforma que propone el nuevo currículo cuyo elemento principal son las competencias básicas. Plasmar esta nueva propuesta en las prácticas docentes cotidianas puede generar la inquietud propia de lo desconocido en el profesorado y dar lugar a diferentes actitudes… De ahí que durante los dos primeros años desde la aparición de los Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria las competencias básicas hayan sido ignoradas por una gran mayoría del profesorado.

De esto se desprende la necesaria capacitación del profesorado, la formación específica se hace imprescindible. Según Zabala & Arnau" (2007)[33] "a la identificación de las competencias que debe adquirir el alumnado, como no, se asocian las competencias de que debe disponer el profesorado para poder enseñarlas". No podemos correr el riesgo de que las competencias básicas sean asimiladas a los objetivos y/o contenidos de siempre. Por otra parte, la buena voluntad del profesorado no puede suplir el conocimiento científico y establecer la adecuada coherencia entre la teoría y la práctica. De ahí que, a través de la formación continua intentemos acompañar al profesorado en su responsabilidad en adquirir la competencia profesional necesaria para realizar en cambio en su práctica diaria.

La aparición de los Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria (diciembre 2006) y Secundaria (enero 2007) llevó a nuestro Centro del Profesorado a plantearse la organización de actividades formativas que acercaran las

[33] Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

competencias al profesorado. Después de algunos intentos en este sentido, no siempre con el éxito deseado llegamos a estas conclusiones:

- Habíamos incidido en el conocimiento teórico acerca de las competencias a través de un modelo fundamentalmente expositivo
- No teníamos constancia de que el trabajo realizado tuviera repercusiones en la práctica docente.
- Estábamos dando una visión parcelada de las competencias y favoreciendo, inconscientemente, la idea de desarrollar cada competencia desde el área que se podía considerar más afín.
- Necesitábamos mejorar nuestro conocimiento sobre el tema y replantear nuestra actuación dándole la coherencia necesaria.

El análisis y la reflexión respecto a las actividades que se habían llevado a cabo y nuestra experiencia, relacionada con los procesos de formación en general, nos lleva a la convicción de que para acercar al profesorado las competencias básicas es necesario tener en cuenta los siguientes elementos:

- La formación tiene incidencia en los centros cuando la realizan equipos de profesorado en su centro. Pasamos del profesor al equipo docente
- Aprendemos entre iguales. De la autoridad única de experto a la autoridad del aprendizaje compartido.
- Aprendemos haciendo en y desde la realidad. Contextualización del aprendizaje.
- Es necesario el trabajo en equipo. Riqueza del intercambio de ideas y prácticas.
- Es imprescindible la reflexión sobre la propia práctica…

Consideramos que, teniendo en cuenta estos criterios, es posible eliminar las desconfianzas que genera cualquier nuevo proyecto y asegurar la presencia de las competencias en la vida de los centros educativos.

Con estos planteamientos pusimos en marcha el curso *Trabajamos las competencias básicas*. Algunos de los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar con este itinerario formativo son:

- Clarificar el nuevo marco educativo generado a partir de las competencias básicas.
- Favorecer la reflexión sobre la práctica docente.
- Desarrollar líneas de trabajo conjuntas en los centros por parte del profesorado.
- Incorporar a la actividad educativa competencias y saberes necesarios para el desenvolvimiento del alumnado en la sociedad.
- Planificar y diseñar tareas desde una perspectiva práctica y contextualizada.
- Llevar a cabo el proceso de programación desde la perspectiva de las competencias básicas.
- Favorecer el trabajo en red, compartir documentos, bibliografía, resolver dudas…

Metodología o procedimientos

Los planteamientos anteriores conllevan una metodología que sea coherente con esos criterios, por eso está basada en el trabajo colaborativo, el debate, la reflexión compartida, el análisis de la propia práctica, la confianza en la posibilidad del cambio y, por supuesto, en la seguridad de que el profesorado es capaz de responder a los nuevos retos educativos. Para ello, según Marchena (2008)[34] "es necesaria la aportación de todos desde unos parámetros de análisis, consenso y autoevaluación".

En coherencia, también, con las características que deben tener las estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias había que buscar alternativas al método expositivo, una metodología variada, con tareas de distintas características y diferentes agrupamientos. Es decir, asimilando el proceso al que el profesorado debe aplicar en el aula. De ahí que, respecto a la formación del profesorado relativa a las competencias básicas, tomáramos las siguientes decisiones:

- En el proceso formativo ha de estar implicado, al menos, un grupo representativo del profesorado del centro. Consideramos que sólo así puede haber cambios significativos en el mismo.
- Combinar formación presencial y aplicación en la práctica docente. A fin de armonizar teoría y práctica en un proceso reflexivo.
- Organizar sesiones presenciales con ponentes expertos en el tema de competencias. Establecer, así, un marco teórico, y la fundamentación científica correspondiente.
- Llevar a cabo reuniones de trabajo en el centro entre sesiones presenciales. En el intervalo de tiempo entre estas sesiones el profesorado implicado se reúne para trabajar en común sobre las tareas propuestas. Los/las asesores/as participamos en algunas de ellas a fin de hacer un seguimiento contextualizado del proceso.
- Mantener reuniones de coordinadoras/es de los equipos formados en los centros. Los coordinadores son los intermediarios entre el grupo de trabajo de cada centro y el CEP. Estas reuniones sirven para exponer dificultades, logros, dudas, intercambiar experiencias entre los distintos centros, materiales, enlaces que van investigando, etc.
- Poner a disposición de los participantes una relación de materiales básicos.
- Trabajar en red virtual en la Plataforma de autoformación del CEP de Málaga. Donde se cuelgan las actas de las reuniones, los trabajos elaborados y, a través del foro, se plantean dudas, hallazgos…
- Tutorización del trabajo en la red virtual y de todo el proceso.

Paralelamente los asesores y asesoras realizamos el mismo proceso que el profesorado, manteniendo reuniones periódicas en las que reflexionamos, debatimos, intercambiamos ideas y proponemos y estudiamos la viabilidad de cambios que mejoren y faciliten el trabajo que está llevando a cabo el profesorado.

[34] Marchena González, (2008). ¿Cómo trabajar las competencias básicas?,

Resultados

La participación de los centros en los dos últimos años es la siguiente:
En el curso 2008-09 la proporción de centros participantes, en el primer nivel del itinerario, distribuidos en CEIPs, de un total de 140, e IES, de un total de 57:

CEIP	Porcentaje	IES	Porcentaje
36	25%	8	14%

En el curso 2009-10 continuó en un segundo nivel del proceso formativo:

CEIP	Porcentaje	IES	Porcentaje
14	38,9%	2	25%

Así mismo en el curso 2009-10 la participación en el nivel inicial es la siguiente:

CEIP	Porcentaje	IES	Porcentaje
27	18,6%	6	10%

De estos datos puede deducirse que el número de centros que participan es relativamente bajo, teniendo en cuenta que estamos obligados al cambio; lo demanda la sociedad, Europa y, lo que es más importante, es el marco actual de nuestro Sistema Educativo. El porcentaje de participación de los IES es aún menor que el de los CEIPs. Otro aspecto a destacar es que de los centros participantes, en muchos casos no está implicado todo el claustro. Todas estas apreciaciones se explican, entre otras cosas, porque la formación es voluntaria.

En los centros actualmente se llevan a cabo innovaciones, derivadas de distintos planes y proyectos (TIC, Bilingüe, Convivencia, Compensatoria…) que requieren formación y tareas específicas. Todo esto en el contexto de las Competencias Básicas. El profesorado, en muchos casos, manifiesta que soporta una sobrecarga de trabajo y un cierto nivel de ansiedad por responder a todas estas expectativas.

En todo caso, de la evaluación del proceso, a través de las aportaciones de los participantes, reuniones con los grupos, reuniones con los/las coordinadores/as de cada centro, visitas a los centros por parte de los/las asesores/as, encuestas de evaluación, participación en la red, trabajos realizados y otros indicadores podemos destacar:

- Alto grado de satisfacción entre el profesorado implicado en este proceso formativo que destaca la importancia del trabajo en grupo, del aprendizaje entre iguales, de crear espacios para la reflexión y el debate pedagógico en el centro, poder conocer y compartir las experiencias entre centros, descubrir en la práctica la necesidad de cambio metodológico…

- Se ha iniciado, en los centros que han participado o están participando, una dinámica que incluye la programación desde la perspectiva de las

competencias básicas. En algunos casos se han llevado a cabo tareas y/o proyectos a nivel de centro, en los que se ha implicado todo el profesorado.

- El trabajo en red ha facilitado la comunicación y el seguimiento, ya que es el lugar en que se hacen públicos los materiales elaborados, las actas de las reuniones y, en muchos casos, las dudas, hallazgos, inquietudes… En este sentido cabe señalar que la participación en este medio no es tanta como sería de desear, existen algunas reticencias a plasmar las opiniones personales, unas veces por inseguridad y otras por no exponerse ante la visualización y posible crítica de otros compañeros.

- Otro aspecto interesante es la creación de vínculos. El profesorado se siente acompañado en este aprendizaje y, al finalizar el curso, en ocasiones, manifiesta la necesidad de continuar (en otro nivel) con un curso de las mismas características con el que poder ampliar conocimientos. Es un trabajo en el que se siente apoyado o/y reforzado por las experiencias y el estímulo de otros docentes que recorren el mismo camino.

Debates o descubrimientos

La situación del profesorado es muy diversa en relación a este tema. Parte del profesorado afirma que esto es “lo que se ha hecho siempre”, otros/as afirman que “siguen el currículo, que es lo que viene en el libro de texto”, en otros casos ven en el trabajo por competencias “una buena oportunidad de cambio para la escuela, un elemento motivador para el alumnado, que puede `enganchar´ a un gran número de profesores y profesoras”

La mayoría del profesorado se muestra especialmente preocupado por saber “lo que tiene que hacer”, pero consideramos necesaria cierta fundamentación teórica para no quedarnos en la aplicación de una serie de procedimientos.

Poco a poco hemos ido descubriendo que las competencias básicas no son “mas de lo mismo”. Se trata de mantener la escuela viva, sin aislarse de su contexto social y cultural, tanto en su entorno cercano como a niveles más amplios, estar presente en los problemas y situaciones reales, desarrollando las capacidades necesarias para que el alumnado pueda desenvolverse adecuadamente en el medio a lo largo de su vida.

La importancia del cambio en la metodología, como elemento fundamental en el desarrollo de las competencias, es una consecuencia lógica. La necesidad de utilizar estrategias metodológicas variadas respecto a espacios, tiempos, agrupamientos, información, materiales… y algo que nos cuesta mucho a los docentes, perder el miedo al “ruido en el aula”. Esto implica las necesarias modificaciones en la organización del centro y el aula.

También hemos podido comprobar la capacidad que tiene el profesorado, por su propia experiencia profesional, para llegar a descubrir en la reflexión compartida caminos para la mejora de la práctica. Es de destacar, en este sentido, que este proceso de trabajo ha supuesto para algunos centros un

momento de análisis colectivo de su práctica docente y una oportunidad para el diálogo pedagógico.

Las dificultades también han hecho acto de presencia: la inercia en las prácticas, sometimiento al libro de texto, rigidez en la distribución de los tiempos y de los espacios, determinadas expectativas por parte de las familias, el sentimiento de demasiados requerimientos burocráticos… y las tradicionales dificultades sobre el tema de la evaluación.

Constatamos algunas diferencias entre profesorado de primaria y secundaria en su posicionamiento respecto a las competencias básicas. Una razón puede ser que la formación inicial en ambos colectivos es diferente, en el caso de primaria hay una formación pedagógica y en el de secundaria, la formación está fundamentalmente ligada a la materia. Actualmente parece que hay un intento de formación en didácticas de las áreas a través de los másteres.

Propuestas de futuro

Conforme se va llevando a cabo el proceso formativo vamos reflexionando sobre logros y dificultades del mismo, estableciendo las modificaciones que nos parecen adecuadas, teniendo en cuenta las sugerencias que realiza el propio profesorado. En todo caso siempre influyen las características del grupo, propuestas que han sido positivas en un grupo no obtienen la misma respuesta al año siguiente. Otro aspecto que incide en estos cambios es nuestra propia formación, en la medida en que vamos profundizando en el tema y en estrategias relacionadas con la formación permanente.

Una modificación importante ha sido conjugar teoría y práctica, a través de experiencias de otros profesores y profesoras, desde el principio del proceso. Hemos ido incorporando experiencias de centros de nuestro ámbito, que habían iniciado la misma formación con anterioridad (muy valoradas al ser muy cercanas y ser fruto de haber vivido el mismo proceso formativo).

También hemos ido afinando en la selección de materiales que proporcionamos al profesorado y en la forma de trabajarlos. En cuanto al seguimiento somos conscientes de la conveniencia de realizar mayor número de visitas a los centros, que nos llevará a un acompañamiento más ajustado a las necesidades de los grupos.

A lo largo del proceso vamos haciendo valoración de los distintos elementos que intervienen a fin de mejorar en nuestra propia práctica. Esta reflexión nos ayuda a realizar cambios en función de las necesidades y evolución del profesorado.

Para terminar recogemos aquí las palabras de Ángel Pérez (2007) [35] respecto a la urgencia de “la formación, la selección y el desarrollo profesional del docente, a lo largo de toda su vida escolar, para aprender a enseñar el oficio de aprender, para aprender a mirar el quehacer educativo de otra manera,

[35] Pérez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas

aprender a diseñar entornos educativos ricos y sugerentes, a estimular la implicación de los aprendices en actividades auténticas y para aprender a convivir y trabajar en equipo"

Bibliografía de referencia

Castellano, F. (2.006): Las competencias básicas en Educación. Organización y desarrollo mediante Proyectos de Innovación. *Revista de la Inspección n°.1.* Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte. Gobierno de Canarias.

Coll, C. y otros (2007): Las competencias en la educación escolar. *Aula de Innovación Educativa n°. 161* (mayo), pp.34-76. Barcelona. Graó.

Escuela. Periódico de educación. *Suplemento mensual sobre competencias básicas*. Madrid. Wolters Kluwer España.

Goñi, J. M. (2008): 3^2 - *2 ideas clave: El desarrollo de la competencia matemática*. Barcelona. Graó.

Marco, B. (2008) *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo.* Madrid. Narcea S.A. de Ediciones.

Marchena, C. (2008) *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Fundación ECOEM. Sevilla.

Monereo, C. Pozo, J.I.(2007): Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía n°. 370* (julio-agosto)., pp. 12-18. Wolters Kluwer España.

Perrenoud, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

Pérez, A. (2007): La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación. Consejería de Educación de Cantabria*.

Sánchez, D.; Córdoba, E. (2008*): Manual docente para la autoformación en competencias básicas. Competencias básicas: el reto educativo del siglo XXI.* Antequera (Málaga). Centro del Profesorado "José Rodríguez Galán".

Zabala, A.; Arnau, L. (2007): *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona. Graó.

Zabala, A. y otras/os (2009): Programar y evaluar competencias. *Aula de Innovación Educativa n°, 180 (*marzo), pp. 7-36. Barcelona. Graó.

Evaluación de una experiencia innovadora en la formación de equipos interdisciplinares para la atención a la diversidad en la escuela infantil

Myriam Delgado Ríos, Mª José González Valenzuela, Inmaculada Quintana García, Mª Ángeles Goicoechea Rey, Francisco Carrero Barril y Milagros Fernández-Molina
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad de Málaga

1. Introducción.

En los últimos años ha habido un evidente incremento de la demanda social de los titulados en Educación Infantil, ocasionada por diferentes motivos. Por un lado, nos encontramos una serie de cambios sociodemográficos y económicos y por otro, nos encontramos con la necesidad de impulsar la calidad del sistema educativo, en la que se debe reconocer la etapa de Educación Infantil con entidad propia y primordial en el desarrollo del niño y de sus capacidades. La Educación Infantil, hoy día, hay que entenderla como una etapa esencial en la que debemos cuidar con esmero todo proceso de detección, evaluación e intervención que se realice en ella con el objeto de prevenir cualquier tipo de problema y detectar las necesidades en esta etapa de forma eficaz. Las autoridades y administraciones educativas del Gobierno Central y Autonómico (LOE, 2006; LEA, 2007) están apoyando la Educación Infantil con con la creación de leyes y recursos en esta dirección, siendo un elemento esencial y novedoso la atención a la diversidad del alumnado en el segundo ciclo (de 3 a 6 años).

Estos son los motivos por los que durante los cursos académicos 2008/2009 y 2009/2010, un equipo de diez profesores de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Málaga se plantean desarrollar un Proyecto de Innovación Educativa en el que se trabaja con las asignaturas que van a formar en competencias europeas a los futuros profesionales de la intervención educativa en la etapa de Educación Infantil. Con ello se pretende, no sólo paliar las demandas de formación tan necesarias en este ámbito y etapa educativa, sino también fomentar el contacto entre estudiantes de diferentes titulaciones, de forma que se refuerce el trabajo continuo y en colaboración, utilizando como marco una situación simulada del trabajo real que ejecuta un equipo interdisciplinar en su quehacer diario dentro de una escuela. Gracias a esta experiencia, también se pretende detectar nuevas competencias y necesidades de formación, útiles para solventar posibles problemas o lagunas que se puedan encontrar en un futuro. De esta manera contribuimos a que la formación de nuestros alumnos, futuros profesionales, sea lo más completa y real posible.

Para la consecución de este objetivo, se tuvo que realizar una mejora de las guías docentes de las asignaturas implicadas, desarrollando y fomentando las habilidades de los docentes a la hora de enseñar dichas competencias. Esto exigía una mayor coordinación entre los profesores y entre las asignaturas implicadas, una mayor transversalidad e interdisciplinariedad entre ellas y la concienciación de la necesidad de formación por parte del docente para poder

desarrollar competencias para el aprendizaje cooperativo en sus alumnos. Con todo ello se rompe a su vez la individualidad del trabajo existente entre los mismos profesores y se permite una mayor transferencia de conocimiento, no sólo entre los propios estudiantes, sino también entre los propios profesores y entre los referentes externos que nos ofrecen sus experiencias y demandas del día a día.

1.1. Fases Generales de la Experiencia

En este sentido, hay que decir que el proyecto de innovación se realiza durante dos fases, una primera fase de captación de necesidades y toma de conciencia entre el profesorado, el alumnado y los propios expertos, de la necesidad de formar en habilidades de cooperación y trabajo en equipo. Y una segunda dónde se ponen en marcha todos y cada uno de los conocimientos, experiencias y habilidades recabados durante la primera fase.

a) Primera Fase

El trabajo realizado durante la primera fase, Curso académico 2008/2009, consistió en la coordinación por parte de los profesores y las asignaturas implicadas, realizando para ello diferentes reuniones presenciales y trabajando extraoficialmente con el intercambio de documentación, noticias e ideas referente a los objetivos del PIE a través de la Plataforma virtual. Así mismo se fomentó, durante esta fase la mejora en el conocimiento y la formación que se tenía relacionada con el trabajo que se realiza en Ed. Infantil en general y en un Equipo de Orientación Psicopedagógica en particular, ampliando, renovando y actualizando, con ello, nuestros conocimientos sobre la realidad y las necesidades que hoy en día existen en la Educación Infantil. Para ello, también se realizaron actividades de búsqueda y análisis de documentación y noticias, que se compartían a su vez en la plataforma virtual, como el Plan Provincial de Orientación del curso 2007/08, la guía de Orientación y Acción Tutorial en Educación Infantil y Primaria (POAT), y conclusiones correspondientes al Colegio Oficial de Psicólogos, entre otros.

Por otra parte, también se recabó información, a través de una encuesta, a los estudiantes que estaban haciendo sus prácticas en centros educativos de Educación Infantil, en la que se les preguntaba acerca de su visión sobre el trabajo en equipo, la necesidad de la creación de estos equipos interdisciplinares de intervención psicopedagógica en esta etapa educativa y su relevancia en la formación desde la universidad.

Por otro lado, se trabajó también en la elaboración de un documento recopilatorio dónde quedaran reflejadas todas las funciones, competencias y actividades de cada profesional que se encuentra integrado en el equipo de trabajo en Ed. Infantil.

Por último, otras de las tareas importantes que se llevó a cabo durante esta primera fase de proyecto, fue fomentar el contacto entre los estudiantes de las diferentes titulaciones que integran un equipo interdisciplinar dentro de Ed. Infantil y crear en ellos la necesidad y conveniencia de coordinarse con otros profesionales. Para ello, se organizó una Mesa de expertos, en la que se invitó a diferentes profesionales relacionados y vinculados con el contexto de Educación Infantil (dos maestros de Educación Infantil, un profesional de la

administración, un médico y un orientador de un Equipo de Orientación Educativa). Es este Panel de expertos, se expusieron no sólo las experiencias, sino los aspectos deficitarios a mejorar de cara al futuro de estos equipos, lo cual ayudó a comprender y entender aun mejor la realidad que vivían estos profesionales, creándose así una previsión de las posibles demandas de formación que se podrían tener en cuenta a la hora de formar a los alumnos en esas nuevas competencias. Esta mesa de expertos, sirvió para unir en un mismo espacio común a estudiantes de las diferentes titulaciones, haciéndoles conscientes de que se encuentran ante un mismo objetivo común y de la necesidad de colaborar y participar de forma conjunta para la consecución de los mejores resultados posibles.

b) Segunda Fase

Por otro lado, durante la segunda fase de aplicación del proyecto, desarrollado a lo largo del curso académico 2009/10, se constituyó y se puso en funcionamiento nueve equipos de trabajo para que abordaran el análisis de un caso real de atención a la diversidad en la Escuela Infantil. Estos grupos están coordinados por un profesor universitario participante en el PIE y compuesto por estudiantes voluntarios de diferentes titulaciones (Psicología, psicopedagogía, audición y lenguaje, ed. Infantil, logopeda, ed. Especial). Esta segunda Fase tuvo las siguientes tareas: En primer lugar, tuvo lugar la formación en competencias. En segundo lugar, se procedió a realizar la captación y selección de alumnos. En tercer lugar, se procedió a realizar los seminarios de simulación de los equipos interdisciplinares, desde el 15 de abril hasta el 29 de junio. Y por último, tras finalizar los seminarios, se procedió a valorar los aspectos de la experiencia que se había llevado a cabo.

Esta es la valoración, cuyos resultados presentamos en esta comunicación, recoge por un lado, una evaluación grupal, consistente en la elaboración de un dossier dónde se recogen las aportaciones más interesantes del equipo en estos seminarios de simulación y un resumen del proceso seguido sobre la toma de decisiones, para comparar si se habían cumplido los acuerdos previos y la forma de trabajo que se había establecido anteriormente. Y por otro, una evaluación individual en la que cada miembro del equipo tenía que opinar sobre el proceso seguido, respondiendo a una serie de cuestiones acordadas previamente, por el equipo, sobre el trabajo interdisciplinar y la experiencia vivida en el PIE. A continuación, se presentan los resultados de la evaluación de la segunda fase de esta experiencia, así como los cuestionarios con las preguntas que se formularon para su evaluación.

2. Resultados de la Evaluación grupal.

El proceso seguido a lo largo de los seminarios, concuerda en su mayor parte con el guión establecido previamente y comentado con anterioridad. Obteniéndose dicha información de dos fuentes diferentes: por un lado, se recoge información de los diferentes dossier elaborados por cada equipo de trabajo, y por otro, por la información obtenida en base a las preguntas que integran el cuestionario pasado a los tutores en referencia al proceso seguido (Tabla 1).

Tabla 1. Cuestionario de valoración grupal

CUESTIONARIO SOBRE ASPECTOS DEL PROCESO SEGUIDO EN EL TRABAJO DE LOS EQUIPOS

EN LA PRIMERA SESION:

1.- ¿Se presentaron los miembros del equipo y se intercambiaron teléfonos o mails? ¿Acordaron alguna forma de contactar entre ellos? ¿Cuál?

2.- ¿Se nombro a un secretario? ¿Cómo fue la elección? ¿Quién fue, cual de los profesionales? ¿Qué funciones o tareas se le encomendaron?

3.- ¿Formasteis a los alumnos del equipo en competencias y funciones de cada uno de los profesionales? ¿Con qué documentos lo hicisteis? ¿Repartisteis algún tipo de documento?

4.- ¿Formasteis a los alumnos del equipo sobre el POAT? ¿Cómo lo hicisteis? ¿Entregasteis algún tipo de documento? ¿Cuál?

5.- ¿Presentó el alumno de Infantil los posibles casos? ¿Cómo fue la elección del caso: entre todos, primó la opinión del tutor, etc.? ¿En qué criterios os basasteis para elegir ese caso?

6.- ¿Expuso el alumno de Infantil los detalles del caso?

7.- ¿Cómo fue el análisis de la demanda: se hizo un análisis de los primeros datos?

8.- ¿Se formularon hipótesis?

9.- ¿Se elaboró un plan a seguir, se seleccionaron instrumentos de evaluación, etc.?

10.- ¿Hubo distribución de tareas explícitamente?

11.- ¿Se acordó elegir y traer instrumentos de evaluación para la segunda sesión?

12.- ¿Se acordó que el alumno de Infantil recogiera información sobre el caso?

13.- ¿Se acordó colgar en la plataforma el nombre y las características de los instrumentos que cada profesional encontrara?

COMENTA LOS ASPECTOS QUE INICIALMENTE NO ESTABAN PREVISTOS HACER EN EL PRIMER SEMINARIO (según el documento que elaboramos entre todos) Y QUE TU EQUIPO SI QUE HIZO

SEGUNDA SESION

14.- ¿Presentó el alumno de Infantil la información que pudo conseguir?

15.- ¿Cada miembro del equipo presentó los instrumentos que ha encontrado?

16.- ¿Se hizo la evaluación especifica del alumno, tanto curricular como psicológica?

17.- ¿Se hizo una reflexión en el equipo sobre las ventajas e inconvenientes de los instrumentos y herramientas disponibles y sobre las limitaciones de la información sobre el caso?

18.- ¿Se hizo un Diagnóstico?

19.- ¿Se hizo un Plan de Intervención psicoeducativo?.

20.- ¿Se acordó cumplimentar un Informe?

21.- ¿Se usó el Informe que acordamos usar o se usó otro, o se modificaron apartados del que acordamos usar?

22.- ¿Hubo debate acerca de qué tareas competen a cada profesional que integra el equipo en relación que esas actuaciones de intervencion?.

COMENTA LOS ASPECTOS QUE INICIALMENTE NO ESTABAN PREVISTOS HACER EN EL SEGUNDO SEMINARIO (según el documento que elaboramos entre todos) Y QUE TU EQUIPO SI QUE HIZO

TERCERA SESION

23.- ¿Se elaboró el Informe? ¿En papel, en el Campus? ¿Quién lo termino redactando: entre todos o una persona en concreto?

24.- ¿Se hizo un dossier en el que se recogieran las aportaciones más interesantes del equipo en estos seminarios de simulación y un resumen del proceso de toma de decisiones seguido?
25.- ¿Contestaron los alumnos individualmente a las cuestiones siguientes: ¿Qué he aprendido con esta experiencia, ¿Son importantes los equipos interdisciplinares en general, y en la EI?, etc.? ¿Cómo lo hicieron: en persona, en papel, en el Campus, etc.?
COMENTA LOS ASPECTOS QUE INICIALMENTE NO ESTABAN PREVISTOS HACER EN EL TERCER SEMINARIO (según el documento que elaboramos entre todos) Y QUE TU EQUIPO SI QUE HIZO
26.- ¿Hicisteis mas seminarios de los inicialmente previstos? ¿Cuántos más? ¿Por qué?

2.1. Tareas y procesos en el primer seminario

En este sentido, durante el ***primer seminario***, coincidiendo con el proceso a seguir recomendado por el guión acordado: a) presentación, b) nombramiento de secretario, c) formación del equipo, d) presentación de casos, e) exposición del caso elegido, f) análisis de la demanda y g) distribución de tareas). Según la información recopilada por los grupos, se realizó en primer lugar, una presentación de todos los miembros del equipo comentando sus especialidades e intercambiándose los correos electrónicos, con el fin de poder mantener un contacto más fluido entre ellos después de cada seminario. Así mismo, los grupos coinciden en decir que se explicó en qué consistía específicamente el Proyecto de Innovación así como del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) y las funciones de cada uno de los especialistas que integran un equipo de orientación psicopedagógica en un centro de Educación Infantil. En este punto, el profesor-coordinador de cada equipo, comentó la necesidad de elegir de entre los estudiantes a un portavoz del equipo que se encargara de tomar notas del proceso que se va llevando a cabo, de levantar el acta de cada reunión, así como de coordinar todo el proceso de toma de decisiones. Todos los grupos eligieron a un estudiante de psicología y/o psicopedagogía como representante tal y como se resalta entre sus funciones. Pasada la fase de presentación y explicación de los objetivos del PIE, se pasó a exponer por parte del estudiante de Educación Infantil el/los caso/s recopilado/s de su centro, pero en este punto sí hay discrepancias de unos grupos a otros, puesto que en unos ya se había seleccionado previamente el caso en función de la preferencia y especialidad del tutor del equipo, mientras que en otros se dejó en manos de los propios estudiantes la elección del caso, que, según comentan, eligieron el caso en función también de sus propias competencias y en función de las posibilidades de participación de todos los miembros del equipo. Una vez seleccionado y expuesto el caso, se abre un turno de preguntas dónde cada especialista analiza, reflexiona e intenta profundizar en la problemática del caso con la información dada. Surgiendo en los diferentes grupos lagunas de información, que el estudiante de Educación Infantil, se encarga de anotar para solicitar en el centro si se dispone de más información al respecto. En definitiva, en la mayoría de los equipos se destacan las áreas y ámbitos dónde se debe recabar más información. Entre todos, se acuerda también traer información sobre posibles instrumentos de evaluación, para el siguiente seminario, con los que poder valorar y explorar esas áreas de

las que no tenemos información. Sin embargo, no en todos los equipos se acuerda la búsqueda y selección de pruebas, por considerar más urgente y necesario realizar una búsqueda en profundidad sobre la problemática tratada, con el objeto de poder conocer mejor el terreno sobre el que se va a trabajar, antes de seguir profundizando en la evaluación. Previo a terminar este primer seminario, todos los equipos coinciden en acordar la distribución de tareas a realizar para el próximo seminario, siendo el tutor el que comenta e informa sobre la posibilidad de mantener contacto virtual a través de la Plataforma, de forma que la comunicación sea lo más fluida posible hasta el próximo seminario.

2.2. Procesos y tareas en el 2º Seminario

Durante el ***segundo seminario***, las tareas recomendadas a seguir según el guión acordado eran: a) Evaluación específica del caso y de los instrumentos de evaluación seleccionados, b) reflexión en equipo sobre ventajas e inconvenientes de los instrumentos y de las limitaciones de información, c) toma de decisiones, diagnóstico y plan de intervención, d) debate sobre competencias de cada profesional. Coincidiendo en su mayor parte con el proceso seguido en los diferentes equipos según las valoraciones encontradas. En las que afirman que en primer lugar, se realiza una exposición por parte del estudiante de Educación Infantil, de los datos que ha podido recabar en base a las demandas realizadas por los distintos compañeros en el seminario anterior. En otros grupos, se sugiere, además, realizar una observación directa con la que poder recabar más información, pero el profesor-coordinador descarta dicha posibilidad por ser poco operativa y difícil de realizar. Tras la exposición de los datos recabados, el resto de compañeros informan sobre las pruebas de evaluación y/o la información que han podido conseguir relacionada con el caso. A partir de entonces en todos los equipos se observa cómo surge un rico debate, dónde cada uno va ofreciendo su opinión respecto al caso mientras el resto, comenta, debate y contrasta las diferentes opiniones de sus compañeros.

En uno de los grupos, por ejemplo, tras el análisis de los datos, surgieron varias hipótesis diagnósticas con lo cual se observó cómo cada miembro defendía su postura con una amplia variedad de argumentaciones, lo cual no sólo hacía que se enriqueciera la información obtenida, sino que además se hacía reflexionar al resto del equipo haciendo que se posicionaran en una u otra postura.

En otro equipo, sin embargo se encuentran con la problemática de la familia que no permite que su hijo sea evaluado, por lo que surge un debate diferente, con respecto a qué se puede hacer en casos en los que la familia no colabore. Finalmente, se decide seguir el proceso de toma de decisiones con la información de que se dispone. De todos estos debates surgen nuevas demandas de información, en algunos casos, y en otros se obtiene un diagnóstico claro de lo que sucede. Por lo que dependiendo de ello, unos equipos acuerdan seguir recabando información para el próximo seminario y otros acuerdan ir pensando los objetivos de intervención así como las actividades a realizar en función a las necesidades detectadas. Igualmente se acuerda seguir manteniendo una comunicación fluida y el intercambio de ideas a través de la Plataforma Virtual.

2.3. Procesos y tareas en el 3º seminario

Durante el ***tercer seminario***, según el guión acordado se sugería seguir el siguiente proceso: a) Elaborar un dossier que recopile las diferentes aportaciones del equipo, b) Cada miembro individualmente debe realizar una evaluación de la experiencia siguiendo un cuestionario de preguntas facilitadas para tal efecto. Sin embargo, por cuestiones específicas, en cada equipo se observa un proceso diferente, dependiendo de cómo hayan ido evolucionando en los anteriores seminarios. Es el seminario en el que mayor autonomía y mayores diferencias se observan entre los equipos. Así, nos encontramos con equipos en los que se siguen mostrando pruebas de evaluación pertinentes para el diagnóstico del caso, equipos dónde continúan cotejando y contrastando la información obtenida para encontrar la hipótesis diagnóstica más probable, y equipos que ya están elaborando objetivos y actividades de intervención según las áreas afectadas. En la mayoría de los equipos, se acuerda no hacer más seminarios, pero se continúa manteniendo el contacto a través de la Plataforma Virtual, dónde se pacta ir volcando la información que cada especialista va a aportar a la intervención, mientras que la psicóloga y/o psicopedagoga se encargan de dar forma al informe psicopedagógico siguiendo en su mayoría, la guía ofrecida en el primer seminario. En otros equipos, sin embargo, tienen un ***último seminario***, dónde se termina de recopilar toda la información y elaboran la propuesta de intervención realizando un análisis pormenorizado de las tareas y funciones que cada miembro del equipo tiene que realizar.

Toda esta fase concluye con la realización del Informe Psicopedagógico que incluye tanto el proceso de evaluación realizado por cada uno de los equipos interdisciplinares, como las propuestas de intervención consensuadas por los diferentes especialistas que intervienen en el equipo.

3. Resultados de la Evaluación Individual.

En este apartado, se describe el análisis realizado en base a las valoraciones personales que 25 estudiantes participantes en el PIE observaron en relación a una serie de preguntas elaboradas para tal efecto (Tabla 2.).

Tabla 2. Cuestionario de valoración individual

1. Qué he aprendido:
• *¿qué he aprendido con esta experiencia?*
• *¿son importantes los equipos interdisciplinares en general, y en la EI?*
2. Aspectos positivos y negativos de un equipo interdisciplinar.
• *¿qué aspectos positivos tiene un equipo interdisciplinar en general y, en la EI en particular?*
• *¿qué limitaciones crees que tiene un equipo de estas características?*
3. Aspectos a mejorar.
• *¿has echado en falta a algún otro profesional?*
• *¿cuáles?*
• *¿por qué?*
• *¿qué mejorarías del equipo interdisciplinar?*

3.1. Qué he aprendido

Se observa que existe un alto consenso entre los estudiantes, que afirman haber aprendido: 1) Por un lado, destacan la importancia del trabajo cooperativo, de la coordinación e implicación de los diferentes especialistas y

de la planificación conjunta, coincidiendo éste, con una de las competencias básicas recogidas en los diferentes grados que forman a los especialistas que componen el equipo interdisciplinar y que hace mención a la "Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia". 2) Otra idea que se destaca es la satisfacción al poder aprender de otros profesionales, de otros puntos de vistas, del intercambio de ideas, de conocimientos y de experiencias que surgen en estos encuentros, así como de las diferentes maneras de trabajar que cada uno tiene, dónde también tiene cabida la competencia mencionada anteriormente. 3) Destacan también la importancia de esta formación desde la universidad, al poder aplicar la teoría que han ido estudiando a lo largo de la carrera, observando problemas reales de forma directa y detectando situaciones de dificultad, teniéndose que coordinar con otros profesionales al igual que en la vida real. Experiencia gracias a la cual reconocen que completa la formación ofrecida en su titulación, tal y como se contempla en otra de las competencias básicas de los grados "Aplicación eficaz, crítica y creativa del conocimiento comprensivo". 4) Otros comentan que es una forma de conocer las funciones de otros profesionales, conocer documentos que no habían conocido antes como el Plan de Orientación y Acción Tutorial y concienciarse de que la formación debe ser algo continuo y para toda la vida, tal y como contempla otra de las competencias básicas exigidas: "Conocimiento comprensivo y significativo de un campo de saber disciplinar e interdisciplinar". 5) La información analizada sugiere también, que la totalidad de los participantes tiene una visión muy positiva de estos equipos interdisciplinares, afirmando que gracias a ellos se realiza una evaluación, un diagnóstico y una intervención más amplia, completa y exacta. Lo cual ofrece más garantía de éxito, mayor apoyo y seguridad entre los profesionales y un diagnóstico más fiable y acertado. Reduciéndose la posibilidad de cometer errores al realizarse constantemente una revisión del trabajo realizado por parte del resto de los profesionales, incluyéndose aquí diferentes competencias que hacen referencia a la autorregulación del propio aprendizaje y a la capacidad de aprender a lo largo de la vida con autonomía", "Elaboración de juicios informados y responsables así como propuestas de alternativas" "Ser capaz de desarrollar habilidades como regular su propio aprendizaje, resolver problemas, razonar críticamente y adaptarse a situaciones nuevas" "Ser capaz de establecer una comunicación clara y eficiente con el niño, sus familiares y con el resto de profesionales que intervienen en su atención, adaptándose a las características de su interlocutor" "Elaborar y redactar informes de exploración y diagnóstico, seguimiento, finalización y derivación". 6) Destacando también la importancia de estos equipos interdisciplinares en la Educación Infantil, gracias a los que se potencia una detección precoz de los problemas que aun no se han desarrollado, pudiéndose, entonces, realizar una prevención y atención de forma especializada y específica e interviniendo de forma temprana con el fin de fomentar en el niño el máximo desarrollo de sus capacidades, competencia básica de los grados recogida en "Ser capaz de trabajar en los entornos escolares, así como en equipos multiprofesionales, asesorar en la elaboración, ejecución de políticas de atención y educación sobre temas relacionados con la prevención". 7) En esta etapa, también destacan la importancia de estos equipos para establecer nexos de unión y comunicación entre la familia, el profesor y el alumno, intentando potenciar al máximo su implicación en el progreso de este último, tal y como queda reflejada en las competencias

básicas de grado “Ser capaz de establecer una comunicación clara y eficiente con el niño, sus familiares y con el resto de profesionales que intervienen en su atención, adaptándose a las características de su interlocutor” y “ Asesorar a familias y al entorno social de los usuarios, favoreciendo su participación y colaboración en la intervención”.

3.2. Aspectos positivos y negativos de un equipo interdisciplinar

Por un lado, respecto a los aspectos positivos, han surgido también muchos puntos de consenso entre los diferentes participantes. Se destaca, principalmente, la idea de ser un método para alcanzar objetivos de forma global y eficaz, posibilitando llegar a un diagnóstico más exacto. La productividad del trabajo en equipo es otro de los aspectos que se han destacado, así como que el conocimiento multidisciplinar ofrece un mayor detalle y exhaustividad ante un mismo objetivo. También se resalta la tarea enriquecedora de conjugar diferentes experiencias, compartir responsabilidades, aprender a coordinarse y tomar decisiones conjuntas. Se ha destacado, especialmente, el poder contar con el apoyo de otros compañeros así como la posibilidad de hacer un seguimiento y una revisión conjunta del trabajo que se va realizando. Respecto a la influencia de esta forma de trabajo en Etapa de Educación Infantil en particular, resaltan como aspectos positivos, la posibilidad de realizar un diagnóstico precoz de cualquier problemática, detectando e interviniendo con prontitud en las dificultades que se presenten y así poder prevenir posibles problemas que se puedan desencadenar si no se realiza una intervención a tiempo. En esta etapa, también resaltan como positivo, la importancia de implicar a la familia en esta toma de decisiones conjunta.

Por otro, respecto a los aspectos negativos o limitaciones, la gran mayoría de los alumnos coincidían al responder que la mayor limitación que tienen estos equipos es el tiempo, la disponibilidad de horarios y la falta de acuerdos entre los diferentes profesionales ocasionada, a veces, por la falta de comunicación, falta de formación en trabajo en grupo y poca equidad al distribuir las diferentes tareas y obligaciones, de manera que todos trabajen de forma equitativa y en las mismas condiciones. Con respecto a esta falta de acuerdo, comentan también que el hecho de que haya diferencia de criterios a la hora de la evaluación o a la hora de establecer un diagnóstico, exige que el tiempo necesario para llegar a un consenso sea mayor, restando así tiempo productivo a las reuniones. Algunos afirman que, este hecho, puede llevar a crear discusiones poco profesionales y a una falta de tolerancia entre los miembros del equipo, siendo finalmente la decisión del más fuerte la que se adopte frente a la opinión del resto del equipo.

Otro de los aspectos que comentan, que podría considerarse como una limitación, es que si algún profesional falta a alguna sesión de trabajo, el trabajo quedaría incompleto, por lo que se exige la presencia de todos los profesionales para que realmente sea un trabajo completo y efectivo.

Otra de las limitaciones que destaca una estudiante es la posibilidad de que se dé una “responsabilidad ambigua” al convertirse en una responsabilidad colectiva y no individual, si hubiera algún tipo de error o fallo en alguna de las etapas del proceso (recogida de datos, selección de pruebas, diagnóstico, objetivos de intervención, etc), no se podría asegurar quién es el verdadero responsable de dicho error.

Por último, se comenta que el hecho de haber tantos profesionales, unido a la dificultad para reunirse, podría aumentar la probabilidad de que se tomen decisiones precipitadas sin haber sopesado todas las alternativas y posibilidades existentes con el detenimiento que requieran, lo que llevaría a un diagnóstico errado y/o a una intervención poco exitosa.

3.3. Aspectos a mejorar

Surgen multitud de sugerencias referentes especialmente a: 1) la coordinación, 2) la previsión de objetivos, 3) la disponibilidad de tiempo de los diferentes profesionales 4) mayor grado de participación de los especialistas y 5) reparto igualitario de tareas en general y en el PIE en particular.

a***) De cara al PIE en particular***, se sugieren mejoras en la comunicación y en la participación de la Plataforma Virtual, se sugiere realizar una reunión previa dónde se presenten y se expliquen las tareas a realizar por cada miembro del equipo, haciendo una previsión de los objetivos que estos deben cumplir y sus respectivas funciones, se sugiere que haya mayor participación e igualdad entre los miembros que componen el equipo interdisciplinar. Que los colegios se comprometan a facilitar más casos y más información sobre ellos. Se sugiere también que se establezcan fechas concretas para las reuniones, así como comenzar antes para que no se acumulen todas las obligaciones y se junten con los exámenes de Junio. Es en este punto, dónde alguna de las valoraciones sugieren también mejoras de cara al establecimiento de acuerdos respecto a las fechas de las reuniones y los tiempos de duración de las mismas entre todos los componentes del equipo. Por otro lado, con respecto a los componentes del equipo, se comenta en bastantes ocasiones, la necesidad de incorporar al equipo interdisciplinar un especialista en medicina, que pueda aportar su formación y experiencia en este ámbito tan importante a estas edades, para poder descartar cualquier problema orgánico o de índole fisiológica en el niño. Otro de los profesionales que echan en falta los alumnos es a un pedagogo con el que puedan completar la implementación de cualquier programa educativo, un educador social e incluso un miembro del equipo directivo para que intervenga en situaciones de mediación con la familia en caso de ser necesario. Los estudiantes, que por un error de previsión, sufrieron la ausencia de un compañero de Educación Especial en su equipo, notaron la necesidad de contar con dicha participación, al ser un punto de vista crucial y de gran relevancia dentro de esta etapa educativa.

b) De cara a la formación que reciben en la Universidad, se sugiere mas formación teórico práctica de cada especialista en el trabajo interdisciplinar, tal y como viene realizando el PIE.

c) De cara a la Escuela Infantil, con esta experiencia han aprendido a conocer mejor las características y necesidades del alumnado que se educa en Educación Infantil y, por tanto, han detectado algunas necesidades como la mejora de la comunicación entre las familias, el maestro y los especialistas. Y la necesidad de solicitar a la administración un mayor número de orientadores y logopedas para poder dar respuesta la cantidad de demandas que se reciben a diario y a las que se tarda en dar respuesta por falta del personal cualificado para tal fin.

4. Conclusiones.

Tal y como se expuso anteriormente, este Proyecto de Innovación surge, como respuesta a la necesidad impulsar la calidad del sistema educativo especialmente la Etapa de Educación Infantil, por tratarse de una etapa primordial en el desarrollo del niño y sus capacidades. Siendo, por tanto, necesario formar desde la Universidad, en competencias, a los diferentes profesionales que participan dentro de la misma, con el fin de que en un futuro sepan dar una respuesta lo más optima y rápida posible a las necesidades que en ella surjan. Para ello, tras analizar, durante la primera fase del Proyecto, las demandas detectadas por los diferentes profesionales y por los estudiantes de prácticas de los distintos Centros de Educación Infantil, y tras la puesta en práctica, durante la segunda fase, la formación en competencias en el trabajo interdisciplinar a través de los diversos seminarios. Se procedió a analizar todas las cuestiones anteriormente expuestas. Información valiosa, no sólo por proceder de la experiencia vivida por cada uno de los estudiantes en el PIE, sino porque, además, esta información debe hacernos reflexionar sobre la propia práctica profesional que estamos ofreciéndoles, haciendo cuestionar y mejorar los contenidos y la manera en la que dicha formación se realiza.

Por tanto, de todo este análisis de experiencias y valoraciones realizadas por los participantes del Proyecto de Innovación Educativa, se pueden extraer las siguientes conclusiones de interés.

Por un lado, la necesidad que siente el alumnado de los diferentes grados y titulaciones, en relación a la formación desde la Universidad en competencias de trabajo interdisciplinar, dónde poder aplicar los diferentes contenidos teóricos aprendidos de una forma práctica, y lo más cercana posible a la realidad, tal y cómo lo percibe y vive un profesional diariamente en su trabajo. Esta necesidad, va unida a la necesidad de enriquecerse de los conocimientos, opiniones y metodología de trabajo de los otros compañeros que poseen una formación diferente a la suya. Y unida también a la necesidad de activar los conocimientos y habilidades de trabajo colaborativo y grupal dónde puedan relacionar y poner en práctica todo aquello para lo que han sido formados en sus diferentes titulaciones, teniendo como fin último un mismo objetivo común, mejorar y potenciar el desarrollo del niño al máximo de sus posibilidades. Realizando una serie de búsquedas, análisis y síntesis de información y participando en las diferentes puestas en común y debates que se creen entre ellos,

Hay que destacar también de estas evaluaciones, una serie de aspectos que, de cara a futuros proyectos, se deberían mantener. Estos aspectos, hacen referencia, en primer lugar, a la necesidad de seguir realizando seminarios de formación en competencias de trabajo interdisciplinar, pues es una de las lagunas con las que se encuentran estos estudiantes en su carrera y que creen fundamental para completar su formación. Por otro lado, se deberían mantener la formación de los equipos de forma previa a los seminarios dónde puedan conocer los diferentes documentos de interés y conocer las funciones que compete a él y a cada uno de sus compañeros, de forma que puedan realizar su trabajo con mayor seguridad y mayor reparto equitativo de tareas, al saberse las funciones que cada uno debe desempeñar dentro del equipo. De cara a los tutores, se debería mantener un guión que les sirva de orientación, en base al que desarrollar cada uno de los seminarios que lleva a la toma de decisiones final y, de esta manera, a su vez, se unificarían también los procedimientos seguidos en todos los equipos interdisciplinares del PIE,

En cuanto a los aspectos que se deberían mejorar, según las diferentes valoraciones, nos encontramos con la necesidad de mejorar la comunicación, la colaboración y el reparto equitativo de tareas entre los diferentes estudiantes-profesionales del equipo interdisciplinar. Aspecto que debería quedar zanjado, si dedicamos más tiempo a la explicación detallada de las competencias y funciones de cada profesional que participa en el equipo interdisciplinar de forma clara y explícita. Otra necesidad, es el establecer horarios fijos y notificarlos con bastante antelación para que los alumnos puedan organizarse y hacer una previsión del tiempo que le va a dedicar, además de que esto evitaría que coincidiera con el periodo de exámenes establecido. Piden también que se mejore la colaboración de las familias y el colegio a la hora de aportar datos sobre los casos seleccionados, con el fin de realizar la práctica de la forma más auténtica, y cercana a la realidad posible.
Por último, comentar que las ventajas de la formación en equipos interdisciplinares son numerosas, tal y como se ha detallado en los apartados anteriores, siendo principalmente la elaboración de un diagnóstico más completo, fiable y veraz, la que prima por encima de todas ellas, junto con el hecho de que gracias a esta formación en equipos interdisciplinares, se fomenta el trabajo colaborativo, se reduce el estrés y se aumenta la seguridad entre los miembros que lo forman. Y sin olvidarnos, por supuesto, de la gran importancia que tienen para estos equipos la formación en el proceso de toma de decisiones: detección, valoración e intervención precoz, con la que poder prevenir posibles dificultades futuras, además de aprender a potenciar las capacidades del niño al máximo de sus posibilidades.

5. Bibliografía

Barrera, A, Durán R. González J. Reina C. L. (2008) Guía para la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial en Educación Infantil y Educación Primaria. Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (2009) Encuentro Nacional de Profesionales de la Psicología de la Educación. Barcelona
Equipo Técnico para la Orientación Educativa (2008) Plan Provincial de Orientación Curso 2008/2009. Delegación Provincial de Educación. Servicio de Orientación educativa.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Ley Orgánica 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (LEA)

La formación docente a través de la investigación de la propia práctica.

Manuel Fernández Navas: mfernandez1@uma.es
Noelia Alcaraz Salarirche: noe@uma.es
Miguel Sola Fernández: misola@uma.es
Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga

Resumen
El texto presenta una experiencia de investigación sobre la propia práctica –practitioner-research - en la asignatura "Evaluación de alumnos, centros y programas" de la titulación de Magisterio en la Universidad de Málaga, comprendida entre los cursos 2007/2008 y 2009/2010. Los autores se embarcan en este nuevo proyecto convencidos de la importancia que tiene la evaluación –entendida como recogida de información sistemática para la mejora de los procesos de aprendizaje- a la hora transformar las propias prácticas docentes, en este caso del profesorado novel, y mejorar la calidad de su docencia universitaria.
En 2007 el profesor de la asignatura se inicia en la docencia universitaria como PIF (personal investigador en formación); esto implica la tutorización de nuestro profesor novel por parte de un profesor titular, que de forma obligatoria han de compartir asignatura.
Desde el primer curso el profesor novel guiado por su tutor, lleva a cabo un proceso de recogida de información, a través de diversas vías (incluyendo la presencia de una evaluadora externa), sobre el diseño, desarrollo y evaluación de la docencia en la asignatura que desemboca en un cambio radical de entender su docencia y el desarrollo de la misma.
A lo largo de este trabajo vamos a analizar cómo ha sido ese proceso de formación de todos los implicados en la experiencia, cómo a través de la recogida de información y la reflexión *en y sobre la acción* los implicados han ido desarrollando nuevas estrategias didácticas, transformando la asignatura y la calidad de sus intervenciones didácticas, es decir, formándose cómo docentes.
Palabras clave: Practitioner-research, formación, investigación, evaluación, reflexión.

Introducción

La experiencia y asignatura que aquí presentamos es *Evaluación de alumnos, centros y programas* optativa común a todas las especialidades de Magisterio y de seis créditos. Los motivos por los que escogimos esta asignatura tiene que ver con varias características:
En primer lugar, la temática de la asignatura resulta interesante, ya que forma parte de las líneas de investigación de nuestros docentes, así como de varias experiencias en las que han participado.
En segundo lugar, los ejes de contenido en los que se enmarca la asignatura constituyen un interés primordial para nuestros docentes, ya que permite deconstruir muchos de los conceptos previos con los que los estudiantes de magisterio vienen a la carrera.

En tercer lugar, parece la asignatura ideal para un profesor novel, ya que no tiene demasiados créditos ni es una asignatura troncal que requeriría más trabajo y más experiencia a la hora de impartirla, además nuestra asignatura se concentra sólo en el segundo cuatrimestre de cada curso, con lo cual permite que nuestro profesor novel no ocupe todo el curso en su docencia, pudiendo dedicarse a otras tareas como su tesis doctoral. Así mismo, permite tener todo el primer cuatrimestre para la preparación de la asignatura.
Una vez escogida la asignatura, queda ahora preparar y planificar la docencia. En este punto juega un papel crucial el tutor. Nuestro tutor piensa que el inicio en la docencia universitaria es una excelente oportunidad para poner en practica numerosas cuestiones y conceptos que el profesorado novel solo ha visto desde la teoría. Y que es sólo mediante la práctica como un profesor/a puede construir herramientas conceptúales útiles para su praxis. Como afirma SCHÖN (1987, pp 101), "Sea lo que sea aquello que el tutor elija decir, es importante que lo diga, en su mayor parte, en el contexto del *hacer* del alumno. Debe hablar al alumno mientras se encuentra afanado en medio de su tarea (y, quizás, atascado en ella), o cuando está a punto de empezar una nueva tarea, o se encuentra pensando sobre una tarea ya finalizada, o cuando ensaya en su imaginación alguna tarea que proyecta hacer en el futuro." Sólo desde la inmersión en la tarea es cuándo debe realizarse la labor tutorial.

Diseño inicial de la asignatura

La primera tarea antes de planificar la asignatura fue la de recopilar bibliografía y materiales para las actividades a realizar con los alumnos/as. Una vez seleccionada y discutida bibliografía y material para la asignatura, llega la siguiente tarea que consiste en la planificación de la asignatura; nuestro tutor encarga al profeso novel que éste realice el primero diseño de la asignatura con actividades y programación para ser discutido después entre ambos.
Tras haber realizado varios esbozos compartidos y tras varias reuniones de discusión y diálogo tutor-profesor novel es cuando surge el diseño inicial de la asignatura que ha de ser llevado a la práctica por ambos. Podemos decir que, básicamente la asignatura se compone de tres tipos de actividades por:

- Las actividades que constituyen el día a día de clase y que son básicamente debates y reflexiones a partir de un texto dado por el profesor.
- Aquellas actividades a las que se dedicarían sesiones seguidas durante dos o tres semanas (cada semana hay dos sesiones de dos horas de clase) como por ejemplo: la tarea de diseñar una actividad de evaluación por grupos de trabajo o las jornadas de animación a la lectura también por grupos de trabajo.
- Actividades puntuales en sesiones separadas como las exposiciones teóricas del profesor por cada tópico de la asignatura o las sesiones con expertos para tratar temas concretos (en nuestro caso en el primer curso la sesión de trabajo fue sobre PISA y contamos con la visita de otra profesora del departamento).

Proceso de evaluación de la asignatura

De forma transversal al esquema de trabajo que hemos ilustrado anteriormente se encuentra la evaluación – que no calificación- de la asignatura. La idea que los profesores manejan de evaluación, tiene que ver con la recogida de información útil, relevante y que sirva para emprender procesos de mejora. Esta idea de evaluación expresada por muchos autores (Santos Guerra, M. Á. 1990; Álvarez Méndez, J. M. 1998; Elliott, J. 1990; Casanova, M. A. 1992; Fernández Pérez, M. 2005; Stenhouse, L. 1987; Sola, M. 1999; Gimeno, J. y Pérez, Á. 1993) queda reflejada con claridad en las palabras de Santos Guerra, M. Á. (1990, pp-45) "El propósito principal de la evaluación, tal y como aquí la entendemos, es conocer cómo y por qué funciona de una manera determinada los centros, para comprender y explicar su naturaleza (formulación de teorías) y para mejorar su práctica, enriqueciendo la toma de decisiones. Para mejorar la práctica es preciso conocerla en profanidad. Reconstruir la realidad desde una perspectiva crítica no sólo supone su contemplación aséptica y su descripción rigurosa. Es necesario interpretarla, saber dónde están las raíces de los comportamientos, las causas de las actuaciones, los efectos del desarrollo curricular (tanto explícito como oculto)"

Si bien en un primer momento – sobre todo durante el primer curso en el que se imparte la asignatura- estos procesos de evaluación son llevados a cabo de forma un tanto intuitiva, al final de la experiencia constituyen un trabajo reglado y estructurado así como, prácticamente, el eje central del diseño emergente de la asignatura. Vamos a describir, brevemente estos procesos en su etapa inicial, para después explicar como se llevan a cabo en la actualidad, así como los cambios acontecidos a lo largo de estos tres cursos en los que se ha impartido la asignatura, mostrando la situación en la nos queda el diseño final de la asignatura.

En los inicios, estos procesos de evaluación se realizaban un poco de forma intuitiva, esto quiere decir que aunque la preocupación era conocer la opinión del alumnado de la asignatura respecto a la organización y desarrollo de ésta.; los procesos para la recogida de información no estaban reglados ni eran formales. Principalmente, se basaban en convocatorias generalizadas a los alumnos/as a tutorías dónde se les plantean diferentes preguntas: ¿Cómo vas con la asignatura?; ¿Qué crees que estás aprendiendo?; ¿Qué te aburre?/ ¿Qué actividades despiertan tu interés?; ¿Qué te han parecido los materiales con los que hemos trabajado?

En otras ocasiones estas preguntas nacen de aspectos e inquietudes concretas observadas por el propio profesor durante el trabajo en clase, cuestiones en las que el profesor novel ha percibido insatisfacción, aburrimiento o desinterés en el alumnado. Estas preguntas eran del tipo: ¿Qué te parecen las jornadas de animación a la lectura? ; ¿Están funcionando? Las últimas exposiciones han sido un poco académicas, no te parece?

Si bien no se recogía textualmente el contenido de todas estas conversaciones, si se anotaban los comentarios concretos del alumnado acerca de todas estas cuestiones.

Por otro lado, estaban las entrevistas con el tutor. De manera formal –y en algunas otras informal- el profesor novel, comenta y discute ideas, actividades, inquietudes, comentarios del alumnado, etc. con su tutor. De forma que este ofrece una retroalimentación externa y posibles modificaciones, añadidos, cambios de perspectivas,... al diseño del día a día de la asignatura.

De igual forma, a final de curso, se pasa una hoja de evaluación al alumnado de la asignatura en la que se le pide que valore y explique su opinión acerca de, *la metodología del profesor, los contenidos de la asignatura, las actividades, los materiales, la relación entre compañeros/as en clase y la relación con el profesor.*
Este material sería analizado después por el profesor novel, para preparar el curso siguiente.
Así pues, para el tercer curso, decidimos incluir la figura de una evaluadora externa que, además de descargar de trabajo al profesor novel, permite tener una visión externa de todo lo que acontece en la asignatura.
Para la elección de ésta figura nos decantamos por una persona que estaba familiarizada con el trabajo que llevábamos en la asignatura y era cercana y de confianza. Además en años anteriores había sido invitada para trabajar unas sesiones sobre PISA en clase.
La figura de la evaluadora externa, es presentada a principios de curso al alumnado de la asignatura y se explican claramente cuáles son sus funciones:

- Observaciones puntuales en clase
- Entrevistas grupales grabadas y anónimas a los alumnos/as[36]
- Análisis de materiales y documentos a través de la plataforma virtual de la asignatura.
- Análisis de las hojas de evaluación realizadas a final de curso
- Entrevistas a profesor novel y a tutor
- Asistencia al Juicio de la asignatura.

Por otra parte, el juicio de la asignatura es una actividad de evaluación derivada de la hoja de evaluación que el profesor novel entregaba a final de curso a sus alumnos/as. Si bien esta hoja sigue realizándose y es de gran utilidad, a los alumnos les cuesta expresar por escrito todos sus comentarios sobre la asignatura y siempre se pierde información. De forma que entre tutor y profesor novel, se decidió realizar una actividad potente, motivadora y que generará bastante información para la evaluación de la asignatura. Esto es, un juicio que realizan los alumnos/as a la asignatura “Evaluación de alumnos, centros y programas”, en calidad de representante de la asignatura se presenta para ser acusado y juzgado el profesor novel.
La potencia de esta actividad es desbordante, el derroche de imaginación que el alumnado hace no puede explicarse a menos que se esté presente: abogado defensor, fiscal, juez (con túnica incluida), lista de cargos por los que se procesa al acusado, sentencia, agentes de seguridad, periodistas, público, testigos (incluyendo a profesores de otras asignaturas), etc.
Los alumnos/as elaboran todo el planteamiento y desarrollo del juicio siguiendo las instrucciones del profesor a sus espaldas, sin que éste sepa nada, hasta el día del juicio. La finalidad recoger información sobre todas aquellas cuestiones sobre las que el alumnado no este contento en la signatura.
Las dos sesiones acontecidas hasta ahora (durante el segundo año y este tercero) son grabadas en vídeo para ser analizadas posteriormente entre profesor novel, tutor y evaluadora externa.
Por lo tanto la estructura, del complejo proceso de evaluación hasta el día de hoy es la que puede verse en la figura 1:

[36] Aunque la evaluadora externa ha comenzado este curso, también está realizando entrevistas a alumnos/as de años anteriores.

Entrevistas a alumnado de la evaluadora externa
Reuniones tutor-profesor-evaluadora.
Entrevistas con el alumnado en tutorías
Diseño de la asignatura
Juicio de la asignatura
Entrevistas con el tutor sobre el desarrollo de la asignatura
Hoja de evaluación a final de curso
Entrevistas con tutor y profesor novel de la evaluadora externa
Análisis de materiales, guías y diarios de la evaluadora externa
Observaciónes de la evaluadora externa

Figura 1: Diseño final de la asignatura

Si bien el diseño inicial de la asignatura se componía fundamentalmente de tres grupos de actividades, éste evoluciona y se transforma a medida que transcurre todo el proceso de valuación descrito anteriormente. Veamos cómo se encuentra planificada en la actualidad.

En primer lugar, los alumnos/as de nuestra asignatura forman grupos de trabajo a principios de curso. Estos grupos sirven a varios propósitos: en primer lugar son los grupos que se utilizan para el debate y la reflexión sobre textos del día a día de clase. En segundo lugar permiten que los alumnos/as –provenientes de especialidades diferentes de magisterio- se conozcan poco a poco, fomentando la participación y la buena relación en clase[37].

Por otro lado, los grupos de trabajo – para los cuales se crea un espacio en el campus virtual y se autoasignan nombres, como si de un equipo deportivo se tratase- constituyen los grupos que van a organizar las jornadas de animación a la lectura. Es decir, cada grupo elige un texto básico de la asignatura y expone a sus compañeros/as los motivos por los cuales dicho texto es útil. Además son los mismos grupos que van a realizar la actividad que se más se ha modificado a lo largo de estos tres cursos: La tarea de *diseñar una actividad de evaluación.*

Los cambios que esta tarea – el diseño de una actividad de evaluación por grupos- ha tenido a lo largo de estos tres cursos, si bien no corresponde a reclamaciones o comentarios explícitos del alumnado. Si está relacionado con observaciones realizadas a diario sobre su trabajo. A lo largo del trabajo en clase, era evidente las numerosas dificultades que la gran mayoría de alumnos/as tenían para conectar los contenidos teóricos de la asignatura con decisiones prácticas. Esta dificultad no sólo concernía a la dificultad de tomar decisiones en la práctica sino a su forma, también, de entender en profundidad los conceptos teóricos.

Es tras una reunión con el tutor, conversando acerca de otra experiencia en la que ambos estuvieron inmersos, cuando a nuestro profesor novel se le ocurre la idea para transformar esta actividad de manera que facilite esta transferencia teoría-práctica-teoría.

[37] Esta modificación viene tras obtener durante el primer curso muchos comentarios de los estudiantes, acerca de la falta de relación en clase. Tanto en las entrevistas en tutoría, como en la hoja de evaluación de final de curso.

Actualmente a nuestros alumnos/as les encomendamos a principios de curso una tarea, una misión, que les ocupará todo el curso: Para final de curso han de tener diseñada – y lo más importante, justificada- una actividad de evaluación. Esta actividad, será realizada con un grupo de niños/as de primaria que nos visitan a final de cuatrimestre[38]. Para la elaboración de esta actividad, el profesorado elabora gran cantidad de material de anclaje: desde una lista de posibles focos de evaluación, hasta ejemplos concretos de herramientas y estrategias, que puedan servir de inspiración y constituya un punto de partida.

Por lo tanto, el quehacer diario en clase se alterna entre debates y reflexiones entorno a textos seleccionados, espacios para que los grupos puedan trabajar en su diseño de evaluación, exposiciones teóricas puntuales, así como visitas de expertos (durante el segundo año contamos con la visita de un profesor de primaria para ilustrarnos con su manera de entender la evaluación, así como nuestra consabida experta en PISA).

De igual forma se mantienen las jornadas de animación a la lectura, ante las cuales sigue siendo un reto, como ya veremos más adelante, que sean menos académicas. Tanto para las exposiciones de los grupos sobre las lecturas, como la exposición previa de su diseño de evaluación (normalmente a mediados de cuatrimestre) el profesor elabora también material de anclaje. En este caso guías, para orientar a los alumno/as que exponen, así como guías para orientar a los alumnos/as que observan la exposición de los compañeros/as, de forma que puedan valorarlas y hacer sugerencias.

Otro de los añadidos a las actividades de clase, ha sido el diario – iniciado por primera vez de manera formal este tercer año-. A los diferentes grupos, se les pide que elaboren un diario en el que van recogiendo cómo van y que dificultades están teniendo en cada una de las sesiones en las que trabajan en el diseño de su actividad de evaluación. Las finalidades de esta herramienta son múltiples: por un lado permite que se den procesos de metacognición en el propio alumnado, por otro permite al profesor saber en que momento están y qué problemas tienen para que el asesoramiento sea de mayor calidad, y por último, es una fuente importante de recogida de información al servicio de la evaluación de la asignatura.

Por lo tanto, el esquema de trabajo en nuestra asignatura evoluciona tal que se muestra en las figuras 2 y 3:

[38] La visita de los niños/as de primaria, ha sido realizada este último curso. En el segundo año, se les pedía a los alumnos/as que diseñara dicha actividad para un grupo de alumnos de primaria “imaginarios”. Si bien esta idea de poder realizar la actividad con niños reales siempre había rondado nuestras cabezas, no ha sido hasta este curso, cuando por mediación de una compañera de Departamento se nos ha dado esta posibilidad.

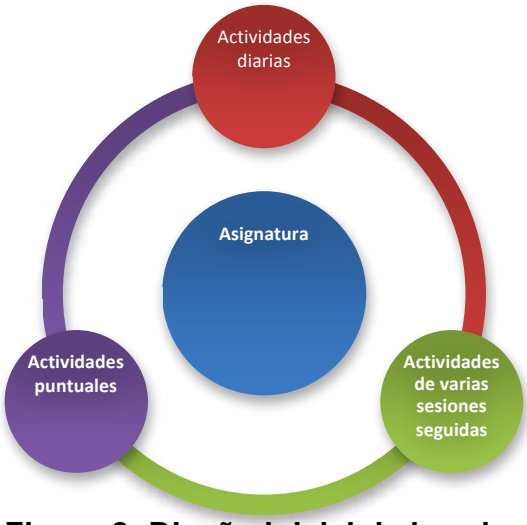


Figura 2: Diseño inicial de la asignatura

Figura 3: Esquema actual de trabajo en la asignatura

Referencias bibliográficas

ALVAREZ MENDEZ, J.M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ed. Morata. Madrid.

CASANOVA, M. A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Edelvives. Zaragoza.

CASANOVA, M. A. (1995): *Manual de evaluación*. Ed. La Muralla. Madrid

ELLIOTT, J. (1990), La investigación-acción en educación. Madrid. Morata.

ELLIOTT, J. (1993), El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata. Madrid.

FERNANDEZ, J. y SANTOS, M. A. (1992), Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Archidona. aljibe.

FERANDEZ PEREZ, M. (2005*): Evaluación y cambio educativo*. Ed. Morata. Madrid.

GIMENO, José y PÉREZ, Angel (1993) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata (Cap. 10).

HOUSE, E. (1994), Evaluación, etica y poder. Madrid. Morata.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988), Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona. Laertes.

HOUSE, E. Y HOWE, K.R. (2001): *Valores en evaluación e investigación social.* Ed. Morata. Madrid..
PORLAN,R. Y MARTIN, J. (1991), El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Diada. Sevilla.
SANTOS, Miguel A. (1990*) Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros* escolares. Madrid: Akal.
SANTOS, Miguel A. (1993*) La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.
SANTOS GUERRA, M.A. (1998): *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
SANTOS GUERRA, M.A. (2003): *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje.* Ed. Aljibe. Archidona.
SOLA FERNÁNDEZ, M. (1996): "Evaluación educativa: ¿un saludo?", en Aula libre nº 1, Málaga.
SOLA FERNÁNDEZ, M. (1998): " "Necesita Mejorar", en Entorno Educativo, nº2., suplemento de información educativa de Málaga Variaciones, nº 17, Ed. Málaga Digital, S.A.
SOLA FERNÁNDEZ, M. (1999): " "Evaluación de la jornada escolar en Andalucía. Argumentos para una jornada completa de los centros educativos", en Revista de educación. Nº 318. Enero-abril. Ed. INCE-MEC.
SOLA FERNÁNDEZ, M. (2001): " "Las piedras angulares de la LOGSE o los hitos de la polémica", en Entorno Educativo, suplemento de información educativa de Málaga Variaciones, nº 46, Ed. Málaga Digital, S.A.
SOLA FERNÁNDEZ, M. (2002): Estudio de Múltiples Casos de la ESO en Andalucía. Ed. Grupo Investigación HUM 0311, Junta de Andalucía. Málaga.
STENHOUSE, L. (1987), La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Morata.
TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1986), Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Paidos.'

Formação de professores centrada na escola: uma reflexão a partir da coordenação pedagógica

Cláudia Roberta Ferreira, clauferreira@hotmail.com
Guilherme do Val Toledo Prado, gvptoledo@yahoo.com.br
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, renata_bcunha@yahoo.com.br

Introdução: algumas ideias

O presente texto discute a formação continuada de professores na perspectiva da formação centrada na escola a partir do lugar do Professor Coordenador (PC)[39], função docente do quadro da rede pública estadual de São Paulo, no Brasil, e do Coordenador Pedagógico (CP), identificação da rede privada de ensino para a mesma função[40].

Admitindo que a escola é um lugar onde os professores aprendem a profissão (Canário, 1993; 1996; 1999; 2000; 2001a; 2001b) e que a formação centrada na escola, isto é, em contexto de trabalho, ocupa-se dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação e decorre de um processo de socialização das experiências dos professores, bem como a reflexão destas, nos propomos a discutir neste texto a formalização e mediação e dessa formação que pode acontecer nos encontros de trabalho docente coletivo[41].

O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) instituído na rede estadual pública paulista, tem por finalidades articular os segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico, fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do projeto pedagógico e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns do processo ensino-aprendizagem. O número de horas de HTPC a ser cumprido na escola varia de acordo com a carga horária dos professores.

Na perspectiva apresentada nesse trabalho, o HTPC apresenta-se como uma instância formativa no contexto escolar e acena com a possibilidade de instituir um espaço de reflexão, intervenção e de (re)construção de identidades e práticas que pode permitir que cada professor dê sentido à sua experiência, se reconheça produtor de conhecimentos e saberes e busque coerências para a atuação individual e do grupo, (re)constituindo permanentemente sua profissionalidade. A partir de muitos olhares e perspectivas, os professores podem, nesses momentos, vir a confrontar suas posições, interrogar o vivido, elaborar projetos conjuntos e assumir a cooperação e interlocução sobre as práticas como possibilidade de co-formação.

No estado de São Paulo, cada rede de ensino municipal e estadual tem uma estrutura e características particulares e cada escola tem um organograma

---

[39] A responsabilidade pelo conteúdo e pelas ideias expressas no artigo são de responsabilidade de seus autores.

[40] Ao longo do texto faremos uso da expressão 'coordenador' para nos referirmos aos dois modos de identificação desse profissional.

[41] Na rede privada de ensino, estes encontros de trabalho docente coletivo recebem o nome de "reunião pedagógica". Neste texto, optamos por usar a terminologia "horário de trabalho docente coletivo", HTPC, nomenclatura adotada na rede pública de ensino.

próprio, destacando atribuições e competências diferentes para cada professor na função de especialista, isto é, na função de coordenadores. As produções organizadas por Guimarães, Mate e Bruno (1998), Bruno, Almeida e Christov (2000) e Almeida e Placco (2001; 2003; 2006) concordam que são estes profissionais os interlocutores privilegiados entre os professores em suas reflexões sobre a prática, bem como são potencializadores da própria profissionalidade em contexto de trabalho.

Nossa pesquisa (Cunha, 2006; Cunha & Prado, 2008), buscou compreender se os coordenadores se reconheciam como formadores de professores e suas possibilidades e dificuldades na organização das dinâmicas formativas, e dialogou com três grupos de coordenadoras de escolas de Educação Infantil (50 participantes sendo da rede privada e pública paulista), que se reuniram quinzenalmente, ao longo de um semestre, para um trabalho de formação e, posteriormente, com um grupo que aceitou o convite para discutir as principais questões da pesquisa.

Foi possível identificar, no conjunto de materiais que se constituíram em dados analisados (registros dos encontros audiogravados, registros escritos de encontros e avaliação escrita das participantes), uma diferença entre a proposição da coordenadora como formadora de professores, discutida e defendida na literatura, e as expectativas e posições dos próprios sujeitos em contexto de trabalho, no enfrentamento dos dilemas e necessidades do cotidiano, o que gerou a problematização do próprio papel da coordenadora como responsável pela formação centrada na escola, além da constituição de suas funções e execução das mesmas.

Enquanto a produção teórica valoriza a atuação da coordenadora como agente de mudança e figura essencial no processo integrador e articulador das ações de formação em uma dimensão verticalizada, as coordenadoras consultadas argumentam a favor de uma responsabilidade compartilhada com os professores, reivindicando uma dinâmica traduzida em co-produção da formação no contexto da escola, ajustada às possibilidades e condições de trabalho, em um ambiente em que também se formam enquanto formam. Compreendem sua ação de formadoras na perspectiva de interlocutoras e mediadoras da organização do trabalho docente.

Os dados revelaram facetas limitadoras e também potencializadoras das ações formativas que as coordenadoras exercem, e indiciaram que haver encontros de trabalho docente coletivo e nele, uma coordenadora, não se traduz, necessariamente, em um processo apropriativo de experiência de formação vivida no cotidiano, tendo como finalidades – e diríamos, como efeito dessa formação – a melhoria do trabalho em favor da aprendizagem dos estudantes e avanços no próprio desenvolvimento profissional docente.

A relevância desta investigação é, sob o nosso ponto de vista, apontar para os formadores de professores, as potencialidades e os limites dessa formação que acontece no HTPC quando da proposição de práticas de formação de professores em contexto de trabalho. Nas fronteiras desse texto, nosso objetivo é socializar o referencial teórico e o exercício metareflexivo sobre a formação centrada na escola, e alguns achados da pesquisa no que refere à compreensão que as coordenadoras têm de seu papel como mediadoras da formação.

Coordenação pedagógica: mediação da formação na escola

Na literatura corrente destaca-se que a principal função da coordenadora está relacionada ao acompanhamento do projeto pedagógico e à promoção da formação continuada dos professores no interior da escola. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir da Resolução SE n. 35, de 7 de abril de 2000, define que cabe ao professor coordenador:

I – assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade, incluindo as de todas as telessalas e as classes vinculadas;

II – auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço da aprendizagem;

III – assessorar a direção da escola na relação escola/comunidade;

IV – subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes;

V – potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs;

VI – executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola (*grifos nossos*).

Em acordo com essa proposta, Garrido (2000) entende que o trabalho do coordenador é subsidiar e organizar as reflexões dos professores, favorecendo a tomada de consciência sobre suas ações. Estimulando o processo de decisão e proposição de alternativas para os problemas da prática mediante uma constante atividade reflexiva, o coordenador tem a oportunidade de propiciar condições para o desenvolvimento profissional dos professores – e para si mesmo –, que passam, nesta perspectiva, a assumir a autoria de suas práticas, bem como favorece também o desenvolvimento da organização.

O coordenador é reconhecido também como um agente de mudança das práticas dos professores no trabalho na escola na concepção de Orsolon (2001). Mediante as articulações que realiza e na medida em que desvela e explicita as contradições escola-sociedade e reprodução-transformação nas práticas dos professores, o coordenador assume-se como agente de mudança.

Na mesma linha de argumentação, Clementi (2001) também atribui ao coordenador a função de interlocutor dos professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam, realizam e as respostas que recebem de seus alunos. Considera-o responsável pela formação dos professores nas escolas, mas reconhece-o também como educador em formação, uma vez que o trabalho educativo é dinâmico e necessita constantemente de debates amplos sobre o seu próprio fazer. Nesse processo formativo, o coordenador tem a oportunidade de ir se revendo nas interações com os professores e assumindo a formação do grupo de professores como direção do seu trabalho na escola, e por isto, um investimento na própria formação faz-se necessário.

A reflexão sobre a prática e a análise da experiência, bem como oportunidades de leitura e debate com autores que possam inspirar mudanças na direção de um ensino de qualidade, representam premissas de uma formação comprometida com a construção de novas perspectivas que respeitem os processos singulares de desenvolvimento dos sujeitos e os desafie a avançar.

Estas ações podem ocorrer em momentos em que o coordenador se reúne com a equipe de docentes – e também quando os atende individualmente – para discutir encaminhamentos da escola, questões pedagógicas da sala de

aula, conteúdos de ensino, aproveitamento dos alunos, relacionamento com os alunos etc.

A ideia da formação na escola sob responsabilidade do coordenador é desenvolvida nos trabalhos de Garcia (1995) e Torres (1994), ambas defendendo a perspectiva de que o coordenador é agente responsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão, visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática. Acreditam que é figura essencial nesse processo integrador e articulador de ações.

Entretanto, esta explicitação da atribuição do coordenador como agente desencadeador de um processo de formação contínua dos professores no interior das escolas, é influenciada pelo modelo de formação tradicional dos próprios coordenadores, que pressupõem, muitas vezes, que os professores já estejam devidamente formados para realizarem suas atividades docentes ainda que em um cotidiano multifacetado e desafiador. Assim, os coordenadores vivem um conflito frequente entre assumir a importância de uma formação continuada e esperar que os professores da escola já estejam formados, qualificados, prontos.

Mesmo admitindo que a realidade sofre transformações permanentes e que é preciso revê-la continuamente para atuar com mais propriedade e que estudar (e, portanto, inserir-se em um processo de formação permanente) é indissociável de uma concepção inacabada de ser humano, muitos coordenadores ficam desapontados ao constatar que os professores têm uma formação inconclusa, parcial, provisória. A expectativa dos professores para com os coordenadores é inversamente proporcional: os professores esperam que os coordenadores saibam mais, melhor e não cometam falhas, pois são os especialistas da escola e devem ter as respostas prontas para todos os problemas que o cotidiano apresenta.

Diante desse conflito, a pesquisa de Torres (1994) sugere identificar as expectativas e representações do papel do coordenador internalizado pelos docentes e não docentes (outros especialistas), clarificando as relações com vistas às relações assimétricas construtivas: relações de trocas significativas, espaços de negociação, participações cooperativas entre coordenador e professores.

Para potencializar essas relações, ouvir e falar constituem movimentos de aproximação entre professores e coordenadores e possibilidade de superar a assimetria inerente às funções postas pela escola. Explicitar as expectativas e representações do papel de professor e de coordenador torna-se importante para avançar diante dos estereótipos de “professores tarefeiros”, que cumprem ordens e programas impostos e de coordenadores “especialistas”, diligentes em controlar e supervisionar o trabalho dos professores.

Orsolon (2000) pesquisou quais as ações do coordenador são capazes de desencadear um processo de mudança nas práticas dos professores aponta-nos: a) o desafio para realizar algo diferente e repensar o costumeiro modo de fazer; b) um questionamento direcionador, isto é, perguntas que permitam passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformando os confrontos em potenciais de reconstrução, dando sentido ao que se observou e ao que depois se define como objetivo a prosseguir; c) atitude de parceria para fazer e refletir na e sobre a ação; d) atitude de respeito frente ao modo de trabalhar do

professor, levando em conta seu conhecimento prático, bem como suas dificuldades e facilidades.

Afirma ainda que, para que a mediação do coordenador frente ao trabalho de formação docente se oriente para a mudança, suas mediações precisam ser intencionais, ou seja, planejadas com o objetivo de contemplar o desenvolvimento das ações docentes, bem como a sua própria formação.

Baseando-se no referencial teórico de Vygotsky, Romero (1998) compreende que as práticas discursivas representadas pelas intervenções do coordenador podem propiciar transformações qualitativas no pensamento dos professores, encaminhando novas interpretações da realidade e uma possibilidade de transformar sua ação. Esse diálogo entre os professores é considerado formativo na medida em que se defende que os sujeitos se constituem através das mediações e que o exercício de colocar-se no lugar do outro pode exigir que professores – e também coordenadores – revejam seus lugares e relações.

Na mesma linha de pensamento, Vieira (2002) também defende a comunicação coordenador-professor como relevante para o processo de auto-percepção. Entende que o coordenador precisa saber ouvir o professor para que ele, enquanto fala, possa operar uma mudança na forma de se perceber e tomar consciência de si. Apoiada no referencial de Wallon, reforça que a dimensão afetiva ocupa lugar central na construção do homem e que o movimento eu-outro influencia a cognição e a afetividade. Sugere que o coordenador fique atento aos sentimentos dos professores, para que as emoções possam ser “pensadas” e “racionalizadas”. Olhar e nomear os sentimentos e refletir sobre eles é entendido como condição para que os professores possam reorientar sua ação, conjugando emoção e cognição. Em outro trabalho, Vieira (2003) enfatiza a importância de encontros sistemáticos entre professores e coordenadores a fim de problematizar a prática e expressar medos e angústias. Defende que encontros individuais e coletivos podem fortalecer o vínculo, a parceria, a troca e o crescimento.

No papel de mediador das reflexões dos professores no trabalho docente coletivo, o coordenador precisa reconhecer que as ações e decisões daqueles são influenciadas pelas crenças, escalas de valores, ideologia, rotinas, estilo pedagógico e reações pessoais (Sadalla, Saretta & Escher, 2002). Isso significa que as reações dos professores estão assentadas nas próprias crenças e que propor a transformação das práticas não depende unicamente de momentos de reflexão coletiva organizados pelas coordenadoras.

Convém ressaltar, entretanto, que as relações interpessoais, além de gerar, também podem modificar crenças. O coordenador pode cooperar com a reflexão dos professores perguntando pelas crenças, solicitando sua descrição, para que as mesmas reflexões possam nortear as ações futuras.

Os coordenadores, assim como os professores, podem auxiliar-se mutuamente a ter consciência da fundamentação de suas ações. A consciência da sincronicidade dos aspectos políticos, técnicos e humano-interacionais (Placco, 2000) de sua ação como coordenadores e dos professores depende, justamente, das relações e trocas com os parceiros do/no trabalho.

As responsabilidades inerentes à função do coordenador são claramente explicitadas pelos autores citados: espera-se que ele seja mediador entre os professores, promovendo reflexões sobre a prática, alimentando-os com

subsídios teóricos, garantindo o trabalho docente coletivo e oportunizando uma formação centrada na escola.

Uma interlocução com os dados da pesquisa: possibilidades e limites

Reconhecendo a importância dessa formação centrada nas reflexões sobre as práticas e experiências dos professores e a contribuição do coordenador no processo de mediação da formação e tomada de consciência das ações, nossa pesquisa (Cunha, 2006), buscou compreender se as coordenadoras se reconheciam (ou não) como formadoras de professores e suas possibilidades e limitações de trabalho.

As coordenadoras se reconheceram, fundamentalmente, como interlocutoras e colaboradoras dessa formação, destacando que o papel de formadoras não pode ser prerrogativa exclusiva de sua função:

Acredito que esse papel [de formador] não deve restringir-se a apenas uma pessoa dentro de uma unidade escolar, ao contrário, acredito que se trata de uma responsabilidade de todos os envolvidos (G3/Av6)[42].

É lógico que o coordenador tem a função de estimular e oportunizar essa formação, porém ele não é o único responsável, mas sim o grupo todo; o desejo e a vontade devem estar presentes em todos (G3/Av11).

Acredito que o coordenador é o mediador, mas cabe a cada professor procurar o conhecimento e investir em sua formação (G3/Av2).

As coordenadoras que participaram da pesquisa valorizaram a formação na escola e reconheceram o HTPC como um momento privilegiado de interação e interlocução com os professores. Confirmaram que a formação com ênfase na socialização e problematização das práticas dos professores contribui para o desenvolvimento profissional, bem como da instituição:

A reflexão sobre a prática desperta a necessidade de ir buscar conhecimento e a troca de experiências fortalece o grupo (G3/Rp3).

Não podemos desqualificar o nosso saber, que é produzido pelas nossas experiências, vivências e oportunidades que temos de aprender. Não podemos limitar esse saber (...). Mesmo com as dificuldades é preciso garantir um espaço coletivo de trabalho na escola. Que o professor não deve ter vergonha nem de ensinar os outros professores e nem de aprender (G3/Rc1).

O HTPC, entretanto, revelou-se fonte de preocupação entre as coordenadoras, que reclamaram da falta de interesse e cooperação por parte dos professores, embora tenham reconhecido que a rotina e os horários eram muitas vezes inadequados, o que prejudicava o desenvolvimento do trabalho. Outra fonte de conflito referia-se à necessidade de conciliar, na ação das coordenadoras, os aspectos pedagógicos e administrativos e construir um sentido para o trabalho.

---

42 As falas transcritas dos sujeitos da pesquisa estão documentadas com base nos registros pessoais dos encontros da pesquisadora (Rp), nos registros das coordenadoras (Rc) e nas avaliações escritas ao final do trabalho (Av). Os 3 grupos estão codificados como G1, G2 e G3: por exemplo, G3/Av6 significa Grupo 3/ Avaliação6.

A pesquisa de Garcia (2003) esclarece esse aspecto quando afirma que o fato de o HTPC fazer parte da jornada de trabalho no caso das escolas da rede pública – e ser uma atividade, em geral remunerada, acrescentada à jornada na rede privada de ensino – e ser considerado obrigatório, um dever, pode ser um impeditivo de ser apropriado como um espaço de formação autônoma dos docentes. Segundo a autora, esse espaço tende a ser desprezado ou desmerecido pelos professores por não se evidenciar como um dispositivo de formação que potencialize as ações pedagógicas, o diálogo e a crítica reflexiva. Garcia (2003) verificou que o tempo do HTPC costuma ser dedicado a atividades relacionadas à rotina escolar – dado confirmado em nossa pesquisa – e tem se apresentado como lugar de dissociação dos domínios da teoria e da prática. Além disso, carrega o signo da ambiguidade uma vez que é também um espaço de disputa e de poder organizacional e institucional.

Entre a extensão da institucionalidade educacional e o lugar de diálogo, as coordenadoras da pesquisa enfrentavam o imperativo das exigências burocráticas que prejudicavam o planejamento dos encontros de HTPC. Contudo, mesmo diante de dificuldades de várias ordens – sobrecarga e fragmentação do trabalho, acúmulo de responsabilidades, necessidade de resolução rápida de problemas e atendimentos emergenciais, falta de tempo para planejar os encontros com os professores, interrupções e múltiplas solicitações, horários inadequados das reuniões, entre outros –, não deixaram de indicar a possibilidade de mediar essa co-formação na escola e de apontar este como sendo um possível espaço de formação em contexto de trabalho.

A atuação das coordenadoras era assumidamente fragmentada, desarticulada, sem uma força norteadora clara que lhes permitisse eleger prioridades, elencar tarefas de maior ou menor importância, aprofundar alguns aspectos da proposta de trabalho da escola e, até mesmo, pouco realizavam de mediação junto aos professores. Mesmo conhecendo a realidade na qual estavam inseridas, a leitura da prática da escola estava sempre prejudicada pela falta de tempo para pensar e espaço para conversar. Decorre deste fato que a intencionalidade do trabalho ficava comprometida, uma vez que as preocupações e ações centravam-se mais na modificação urgente de situações, na rápida resolução de problemas e prestação imediata de serviços, tal como explicitam as profissionais:

> Eu me reconheço como "bom bril[43]" e me frustro porque não faço quase nada da parte pedagógica. Avalio o meu trabalho e o do grupo como um todo como um desafio: com pouco fazemos muito. Fico indignada com as condições de trabalho (G3/Rp2).

> Em 2000 coordenei duas escolas "só apagando incêndios". Sinto que aprendo muito, mas é muito difícil. A rotina é atender reclamações e isso é bastante frustrante. Tenho a sensação de que não faço nada. Apesar disso, sou feliz e gosto da Educação Infantil (G3/Rp2).

Christov (2003) discute o sofrimento que atormentava os coordenadores com os quais conviveu em torno das excessivas interrupções de seu trabalho principal, que seria, no seu ponto de vista, orientar o processo de formação continuada da equipe escolar. Entende que, entre outras razões, esse

[43] "Bom bril" corresponde ao nome de uma marca de palha de aço brasileira usada para limpeza cujo slogan é "mil e uma utilidades".

fenômeno se justificaria como decorrência da sobreposição de ações na escola e expectativas diversas sobre seu papel: atender pais, resolver problemas de disciplina, preparar atividades, substituir o diretor, organizar eventos pedagógicos, planejar ações de formação etc.
As coordenadoras admitiram que a centralização das decisões prejudicava a autonomia dos professores e que era preciso dividir responsabilidades e valorizar o professor. Essa prática, no entanto, precisaria ser construída nos vários espaços e tempos da escola para que a própria formação fosse compreendida como responsabilidade comum.
É fato que o modelo de "gerenciamento" com base no modernismo científico, que instituiu a centralização, concentração, acumulação, eficiência e fragmentação nas relações de trabalho, atravessa a dinâmica da escola (Kincheloe, 1997). Segundo essa teoria, o gerenciamento científico influenciou a escola em tal extensão que as relações de poder entre administradores, professores e estudantes foram profundamente afetadas. Como consequência, os professores têm internalizado como senso comum uma abordagem profissional que desmembra uma tarefa complexa de ensino em série de simples etapas e têm sido continuamente desqualificados. O gerenciamento científico do ensino, com a desqualificação que o acompanha, iniciou um círculo vicioso que feriu a autonomia e convenceu os professores de que eram incapazes de autodireção.
Coordenadores com práticas desarticuladas e professores supostamente incapazes de autodireção: era essa a realidade e a principal constatação das coordenadoras que participaram da nossa pesquisa.
Entre as preocupações das coordenadoras para o exercício da mediação da formação na escola, destaca-se a possibilidade de assumirem-se parceiras das professoras sem, necessariamente, hierarquizar os conhecimentos e saberes. Embora reconhecessem que poderiam atuar como parceiras mais experientes, temiam ser consideradas "mandonas" ou "permissivas".
O coordenador é o parceiro mais experiente do professor o qual, também deve propiciar a interação do grupo, dando-lhes segurança. Que parceiros nós somos enquanto diretores ou coordenadores? Realmente é uma indagação que nos faz refletir sobre o nosso papel. Se, por um lado, deixamos que os professores se pronunciem, expressem suas ideias livremente, somos interpretados como permissivos, ou seja, "aqueles que não fazem nada". Se, por outro, nos colocamos e nos posicionamos, somos considerados "mandões", aqueles que não dão a chance para o professor pensar.
Então o professor: deduz que o coordenador sabe; deduz que o coordenador não sabe.
Assim, o professor quer acrescentar, mas espera que o coordenador também faça a sua parte intensamente. O que o professor não sabe é que o diretor e o coordenador também são seres inacabados e não detentores do saber (G2/Rc3).

Ser parceira experiente, na concepção de Torres (1994), significaria compartilhar o espaço social estabelecendo trocas recíprocas. A coordenadora como interlocutora, atenta às necessidades e aos momentos do professor, funcionaria como o Outro que interroga, questiona, promove a ampliação da compreensão. Destaca que não é possível eliminar as relações assimétricas, visto que a diversidade faz parte de muitas interações que se estabelecem no

interior da escola entre seus diversos componentes, além de haver papéis diferentes a serem assumidos neste contexto.
O HTPC e outras ações formativas em contexto de trabalho precisam se constituir em espaço em que haja situações de negociação, trocas significativas, cooperação e participação igualitária.
Conhecer as características do grupo com que se trabalha na escola também é considerado importante por Garcia (1995). Levando em conta que cada professor manifesta necessidades próprias de ordem afetiva, cognitiva e social, características da sua história de vida, as intervenções e os encaminhamentos da coordenadora precisaria levar em conta a condição de cada sujeito, em suas diferenciações e semelhanças que configuram o grupo, buscando ajustas as ações de formação aos sujeitos que compõem o coletivo.
O fato é que o HTPC só pode configurar-se como espaço de relações quando os encontros têm rotinas e estão assentados em relações de confiança que permitam dividir tarefas e constituir um ambiente de trabalho cooperativo. Ambiente onde prevaleça a qualidade das relações interpessoais e que permita o desenvolvimento do processo reflexivo. De acordo com Romero (1998), colaboração e bom relacionamento são fundamentais para se engajar num processo reflexivo de construção conjunta, porém não são suficientes: “o conflito gerado pelo confronto e questionamento de valores e teorias é parte necessária para a reconstrução de novas compreensões” (p.186-187). A autora reforça que as pessoas se constituem através da colaboração do outro, isto é, a aprendizagem de quaisquer novas formas de ação cultural pode ser construída através de padrões interacionais interpessoais, como afirma uma coordenadora:
Pela nossa fala aqui, o que não pode acontecer, mesmo em se tratando de coordenação, de educação, não pode mesmo existir um mandado nem um chefe, tem que existir um líder. E um líder não é autoritário; ele passa respeito, dialoga, reflete junto. O coordenador não pode pensar que ele vai mandar. Ele tem que ‘conduzir’ (...). Em se tratando de crítica, a coisa mais difícil é conhecer a si mesmo e a todo o momento você tem que estar conhecendo a si mesmo. Não adianta você querer melhorar a sua prática de educador, tanto pedagógico como burocrático, se você não tentar conhecer e mudar a si mesmo (...). Na hora da ação, você tem que pensar antes e ir melhorando o trabalho. (G3/Rp2)

A autonomia dos professores, tão desejada pelas coordenadoras, dependeria, portanto, de encontros que permitissem ouvir e falar, conflitos e confrontos positivos, valorização dos professores dentro da escola. Às coordenadoras caberia valorizar o intercâmbio de pontos de vista diferentes como forma de compreender o próprio trabalho e colaborar com as reflexões sobre as contradições e limitações presentes na complexidade do trabalho.
Hoje, se não consigo que todos os professores se interessem pelo HTPC, pelo menos a maioria participa e acredita que este horário é o início de um trabalho que vem enriquecer nossa prática enquanto docentes. Não me achando a única responsável, compartilho e delego a todos a oportunidade de contribuir para esta formação, portanto acredito que não só eu, mas todo o grupo cresceu junto (G3/Av11).

Formação e trabalho

O professor – e também o coordenador– é um sujeito que, após a formação inicial, constitui sua profissionalidade e aprende a profissão em contexto de trabalho. Por isto, buscar articular trabalho e formação corresponde a um desafio para os contextos de formação continuada, em particular quando assumimos a perspectiva de formação centrada na escola (Canário, 1993; 1996; 2001a; 2001b).

Esta modalidade de formação tem relação direta com o contexto de trabalho aproximando-se de uma formação em ação em que se valorizam as noções de sujeito, experiência e contexto, buscando uma articulação entre as necessidades dos sujeitos, a formação e os contextos de trabalho.

Concordamos com as teses defendidas por Canário (2001a) que: "a primeira é a de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e a segunda (que decorre da primeira) é a de que o mais importante na formação inicial consiste em *aprender a aprender com a experiência*" (p.32).

Atribui-se papel central ao sujeito que aprende e os saberes profissionais construídos por via experiencial tem papel fundamental neste processo. Porém, a experiência vivida em contexto para, de fato, ser formadora, precisa passar pelo crivo da reflexão crítica e com isto, a "valorização dos saberes experienciais é congruente com a valorização do potencial formativo dos contextos de trabalho (no nosso caso, os estabelecimentos de ensino) e da multiplicidade de interações que aí têm lugar" (Canário, 1996, p.12). É articular a formação pelo exercício da profissão (dimensão experiencial) e da reflexão teórica (dimensão simbólica).

Porém, estes sujeitos são situados em um determinado espaço-tempo e estão cotidianamente em relação com outros sujeitos, portanto, em coletivo. Dimensão que também é relevante em uma perspectiva de formação centrada na escola.

Sabemos que há uma mudança nas organizações de trabalho nas quais observamos uma mutação de um modelo de organização fordista para um sistema auto-regulado, em rede, e que privilegia a polivalência e o trabalho em equipe. Canário (2001a) aponta-nos que "na medida em que passam a considerar-se as dimensões colectivas do exercício do trabalho, a formação orienta-se, também, para a formação de equipas de trabalho que se formam *em exercício* e no contexto organizacional (de trabalho)" (p.37).

Além disto, as mutações sociais reconfiguraram as relações entre formação e trabalho as quais, portanto, prescindem de novas práticas de formação ajustadas a isto uma vez que "há, por parte dos sujeitos, uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situações de trabalho, para situações de formação e destas para novas situações de trabalho" (Canário, 2000, p.42). E disto decorre o conceito de trajetória profissional e de percurso de formação e nela, a centralidade do sujeito e como "ponto de referência central da globalidade e da continuidade do processo de formação" (Canário, 2000, p.42). Assim, no campo da formação profissional, contraria-se a dicotomia entre o lugar de aprender e o lugar de fazer.

Em uma formação centrada na escola, os HTPC e outras instâncias coletivas de trabalho com os professores são espaços privilegiados que potencializam o desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional e por isto favorecem uma "formação em equipa" (Canário, 1996) e constituem-se em instâncias de possível ruptura da dicotomia acima explicitada. Neste sentido, a escola é ao mesmo tempo um ambiente formativo e da formação; do fazer e do aprender.

Entretanto, tomando os dados da nossa pesquisa, observamos que se faz necessário romper com concepções e ações de formação escolarizadas, buscando-se articular as dimensões pessoal, profissional e organizacional, mesmo em meio a um contexto multifacetado e desafiador. É buscar transformar as situações de trabalho em situações de formação. Uma atuação nesta perspectiva só adquire sentido em relação com o desenvolvimento dos estudantes, ou seja, orientando a formação centrada na escola na direção e a favor da formação das crianças e jovens.

Algumas considerações para um recomeço

Nossa pesquisa (Cunha, 2006) evidenciou a opção das coordenadoras por mediar, incentivar, colaborar, auxiliar e oportunizar a formação. Responder, no sentido de responsabilizar-se ou dar uma resposta, foi uma atribuição questionada. As coordenadoras concordaram que a responsabilidade pela formação é individual (autoformação) e, ao mesmo tempo, coletiva. Por isto, podemos afirmar que articulando-se novas modalidades de organização e de formação centradas no contexto de trabalho poderá ser possível uma mudança, em simultâneo, nos âmbitos individual e coletivo e, por consequência, promovendo alterações na própria organização que, afetada pelos seus atores, também aprende e se (trans)forma.

Construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos contextos de trabalho é um desafio cotidiano no espaço escolar, dadas as necessidades que se alteram e atualizam dia a dia, limites organizacionais e de infra-estrutura, além da intencionalidade dos atores no processo.

Assumir a formação centrada na escola, atentando-se para não escolarizar as ações e para não ficar barricada nela, é fazer um movimento de “passar a formação para dentro da profissão” (Nóvoa, 2009), assegurando, inclusive, a aquisição de uma cultura profissional em que professores mais experientes tenham papel central na formação dos mais jovens. É valorizar o trabalho em coletivo (com a turma da sala de aula, em pares, como instituição etc.) e nele zelar pela dimensão pessoal explorando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico. É ter os olhos voltados e centrados no desenvolvimento dos estudantes e isto tornar-se também objeto de estudo e reflexão.

Através das ações formativas esperamos, direta ou indiretamente, efeitos na melhoria do desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens. O exercício desta responsabilidade social precisa se constituir em uma marca de nossa profissionalidade.

Entretanto, como os sujeitos são singulares, sabemos que não há um caminho único nos processos de desenvolvimento do professor, uma vez que haverá as necessidades comuns a um coletivo, mas outras que serão individuais. Portanto, “cultivar o diálogo e incentivar a expressão de cada um, além de garantir espaço para essa expressão” (Placco & Trevisan, 2006, p.47), ou seja, haver espaço-tempo para a escuta e a fala, é um aspecto salutar em uma formação em contexto de trabalho.

Outro aspecto relevante neste tipo de formação é assumir diferentes modalidades pedagógicas na formação dos professores que contemplem tanto momentos de estudo e reflexão, quanto de construção da profissionalidade.

Dentre estas modalidades, destacamos a autoformação, a co-formação e a ação-investigação-ação, que tomamos nesta pesquisa (Oliveira, 1996).

Para Oliveira (1996), a autoformação é o processo em que o professor assume e toma em suas mãos a responsabilidade pela sua formação, buscando gerir a natureza e a quantidade de material teórico, ajustando-o aos seus interesses, ritmo e necessidades. Embora importante, a autoformação não se esgota como dispositivo formativo. Segundo a autora, as contribuições dos colegas de trabalho, com quadros de referência diversos e assumindo outros pontos de vista, podem colaborar para clarificar muitas situações e encontrar formas inovadoras para solucionar questões em análise. Esse contexto de co-formação**,** em que cada professor pode socializar seus problemas e dúvidas, possibilita que ele também assuma seu papel de formador e coopere com a análise das práticas dos colegas e se envolva com as propostas de atuação dos seus parceiros. Todos podem contar com as experiências e os saberes diferenciados dos seus colegas. O que caracteriza uma dinâmica de co-formação é o fato dos professores terem um objetivo comum e de partilharem conhecimentos e processos de resolução de problemas com base na interação construtiva de diferentes pontos de vista.

Autoformação e co-formação representaram, portanto, o posicionamento adotado pelas coordenadoras, que valorizaram tanto a iniciativa pessoal e responsabilidade individual pela formação quanto o trabalho colaborativo e coletivo.

Cabe destacar, entretanto, a limitação desse horizonte de possibilidades, incluindo uma terceira vertente apontada por Oliveira (1996). Alerta-nos que a colaboração entre professores no grupo de formação poderá não ser suficiente se ela se basear exclusivamente em comunicações apoiadas na simples troca de experiências, sem uma reflexão aprofundada sobre as práticas e confronto com a teoria, que podem promover mudanças nos quadros de referência. Sendo assim, outra possibilidade significativa na formação de professores refere-se a uma dinâmica de pesquisa sobre o trabalho que se desenvolve, orientado por uma oportunidade de análise sistemática sobre a prática educativa, articulando problemas vivenciados na prática com as teorias produzidas na área. Esta estratégia representa, na verdade, uma dimensão de autoformação participada e de formação mútua, uma vez que os trabalhos de investigação dos professores, embora decorram de preocupações individuais, precisam ser alimentados no diálogo com colegas e/ou colaboradores exteriores.

A perspectiva de construir a formação centrada na escola com base na pesquisa emerge como possibilidade de ressignificar práticas e construir conhecimentos e saberes em contexto. Prado e Cunha (2007), argumentam a favor da pesquisa do professor como ação constitutiva da própria atividade docente, como processo de construção de conhecimento – percurso de autoria – e condição de desenvolvimento profissional com vistas à inovação e mudança da sua prática.

Entendem a pesquisa do professor-pesquisador como uma produção construída no cotidiano da escola, comprometida que está com o diálogo entre experiência e teoria e com a sistematização de saberes e conhecimentos que podem produzir novas relações e mobilizar mudanças.

Assumir que o professor aprende sua profissão no contexto de trabalho e articular trabalho e formação, ou seja, assumir que o ambiente tem potencial

formativo não é sinônimo de ser, de fato, formativo. É dizer, em outras palavras, que o cotidiano e as práxis ali exercidas não são por si só formativos.
Para que isto ocorra se faz necessário que "a experiência se constitua em saber" (Canário, 2000, p.45) fazendo do próprio exercício do trabalho um objeto de reflexão e de pesquisa pelos que estão nela implicados. Articulando-se novas modalidades de organização e de formação centradas no contexto de trabalho é que será possível a mudança, "em simultâneo, de mudanças individuais e colectivas, consubstanciando estratégias ecológicas de mudança" (Canário, 2000, p.45). E, ainda, há que existir, para além da intencionalidade de um projeto de formação centrada na escola, ações que favoreçam a sua realização e a sua reflexão na dimensão da pessoalidade e da coletividade dos sujeitos que ocupam este lugar.
E, se assumirmos a escola enquanto uma organização aprendente, articulando nela uma territorialidade em que se sobrepõe dialeticamente um espaço-trabalho e um espaço-formação onde interatue com outros contextos não encerrando as ações nela, temos um desafio ainda maior.
Admitindo que professores e coordenadores formam-se mutuamente nos encontros de trabalho coletivo, urge instituirmos condições e práticas que contemplem a autoformação, a co-formação e a produção de pesquisa. Essa é a referência que adotamos para nossas futuras ações e reflexões como formadores que também buscam experienciar a simultaneidade das referidas dinâmicas formativas.

Referências Bibliográficas:

Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (2001). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. (Orgs.). São Paulo: Loyola.
Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (2003). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. (Orgs.). São Paulo: Loyola.
Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (2006). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. (Orgs.). São Paulo: Loyola.
Bruno, E. B. G., Almeida, L. R. & Christov, L. H. S. (2000). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. (Orgs.). São Paulo: Loyola.
Canário, R. (1993). O professor e a produção de inovações. *Revista Colóquio Educação e Sociedade*; dez.
Canário, R. (1996). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista Psicologia da Educação,* PUC-São Paulo, 6, 9-27.
Canário, R. (1999). A escola: o lugar onde os professores aprendem. Moreira, A. et al. *Supervisão na formação: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. (Org.). Aveiro: Universidade.
Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. (2 impr). Lisboa: Educa. (Educa. Formação; 7).
Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In Campos, B. P. *Formação profissional de professores no ensino superior*. (Org.). Porto: Porto. (pp.31-45).
Christov, L. H. S. (2003). Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (2003) *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. (Orgs.).* São Paulo: Loyola. (pp.61-70).
Clementi, N. (2001). A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In Almeida, L.R. & Placco, V.M.N.S. *O*

coordenador pedagógico e o espaço da mudança. (Orgs.). São Paulo: Loyola. (pp.53-66).
Cunha, R. C. O. B. (2006). *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
Cunha, R. C. O. B. & Prado, G.V.T. (2008). Sobre importâncias: a coordenação e ação-formação na escola. In Placco, V.M.N. S. & Almeida, L. R. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. (Orgs.). São Paulo: Loyola. (pp.37-50).
Garcia, M. (1995). *Coordenação Pedagógica: ação, interação, trans-formação*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
Garcia, M. (2003). *A formação contínua de professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica*. Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Educação, PUC-São Paulo, São Paulo, Brasil.
Garrido, E. (2000). Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In Bruno, E.B., Almeida, L.R. & Christov, L.H. S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. (Orgs.). São Paulo: Loyola. (pp.9-16).
Guimarães, A. A., Mate, C. H. & Bruno, E. B. G. (1998). *O coordenador pedagógico e a educação continuada.* (Orgs.). São Paulo: Loyola.
Kincheloe, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
Nóvoa, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
Oliveira, M. L. R. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação continua*. Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal.
Orsolon, L. A. M. (2000). *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola: uma experiência de Formação Continuada através da implantação de inovação curricular*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação, PUC-São Paulo, São Paulo, Brasil.
Orsolon, L. A. M. (2000). O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola. (pp.17-26).
Placco, V.M. N. S. (2000). *Formação e Prática do Educador e do Orientador*: *Confrontos e Questionamentos*. Campinas, SP: Papirus.
Placco, V. M. N. S. (2002). Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In Aguiar, M. A. S. & Ferreto, N. S. C. *Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?* (Orgs.). Campinas, SP: Papirus. (pp.95-106).
Placco, V. M. N. S. & Souza, V. L. T. (2006). *Aprendizagem do adulto professor*. (Orgs.). São Paulo: Loyola.
Prado, G. V. T. & Cunha, R. C. O. B. (2007). *Percursos de autoria*: exercícios de pesquisa. Campinas, SP: Alínea.
Romero, T. R. S. (1998). *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Sadalla, A. M. F. A., Saretta P. & Escher, C. (2002). Análise de crenças e suas implicações para a educação. In Azzi, R. G. & Sadalla, A. M. F. A. *Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas*. (Orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo. (pp.93-112).

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (2000). Resolução SE n. 35, 7 de abril de 2000. Recuperado em 03 outubro, 2007, de http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/35_2000.htm?Time=6/26/2006%2010:39:03%20AM.

Torres, S. R. (1994). *OUVIR/FALAR – Um exercício necessário na interação de docentes e não-docentes*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Vieira, M. M. S. (2002). *Mudança e sentimento: o coordenador pedagógico e os sentimentos dos professores*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Vieira, M. M. S. (2003). O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.* (Orgs.). São Paulo: Loyola. (pp.83-92).

Narrativas sobre leitura e literatura: notações para a formação de professores

Cláudia Roberta Ferreira, clauferreira@hotmail.com
Guilherme do Val Toledo Prado, gvptoledo@yahoo.com.br
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, renata_bcunha@yahoo.com.br

Introdução

A proposta deste texto é socializar algumas das análises produzidas no contexto do projeto de pesquisa 'Literatura e Formação de Professores', apontando as contribuições da leitura literária para o desenvolvimento profissional e pessoal de professores.

A pesquisa, entre outras questões, pretendeu conhecer e compreender as experiências de leitura na história de formação de professoras, as contribuições da leitura literária na sua formação e se o contato com a literatura pode favorecer o 'conhecimento de si' e de que modo isso repercute no exercício da docência. Para tanto, assumiu como pressuposto que a literatura – e a leitura literária –, entre outras potencialidades, possibilita a humanização (Candido, 2002) e democratização cultural dos homens (Soares, 2004).

Os sujeitos da pesquisa foram noventa professoras de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal de uma cidade situada no interior do estado de São Paulo. As professoras participaram, divididas em dois grupos, de um programa de formação continuada de cinquenta horas de carga horária sobre 'Alfabetização e Letramento', realizado no segundo semestre de 2009.

O curso discutia as dimensões da educação, o papel da escola e ação do educador; as concepções e perspectivas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, notadamente o letramento; as modalidades organizativas do trabalho pedagógico e a importância da literatura na escola.

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de narrativas autobiográficas (Prado & Soligo, 2007) circunscritas à temática da leitura e que revelaram vivências, memórias, histórias e reflexões das professoras no que se refere às suas experiências com a literatura. Além dos memoriais, as professoras produziram diários de leitura (Zabalza, 1994), nos quais registraram suas impressões e reflexões potencializadas pelas leituras literárias desenvolvidas ao longo do curso.

Assumimos a perspectiva de que tanto os memoriais quanto os diários de leitura constituem-se como gêneros textuais predominantemente narrativos, em que as autoras relatam sua própria vida, apresentando fatos e situações repletas de sentido, explicitando as marcas e sinais que contam, explicam e justificam sua trajetória e, no caso desta pesquisa, um percurso tendo como mote a leitura literária. E, como experiências de formação, as narrativas autobiográficas permitem que o sujeito produza um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre seu cotidiano, o que potencializa o contato com sua singularidade e a reflexão sobre sua identidade.

Breves considerações sobre leitura e literatura

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam – para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.
Leonardo Boff (A águia e a galinha, 1997)

Não por acaso incluímos neste item do texto, como epígrafe, o pensamento de Boff (1997). Esta ideia assenta-se na perspectiva que assumimos da linguagem – e da leitura e da literatura – como um construto social e como tal, constitutiva dos sujeitos. Estes, por sua vez, são históricos, singulares, únicos e construídos pela linguagem na e através da relação-interação com o(s) outro(s) em um dado contexto social. Por isto, cada sujeito tem um "jeito" próprio de agir, pensar, ser e estar no mundo, em permanente constituição dada sua eterna inconclusibilidade.

Geraldi (1996), apoiado nos estudos bakhtinianos, afirma que
o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como "produto sempre inacabado" deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e de outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros. (p.19)

Assim, tomando a linguagem como prática social, a leitura e a literatura são construções sociais em que a comunicação, o conhecimento e a interação são marcados e influenciados pelos diversos sujeitos que atuam e compõem esta prática discursiva.

Sobre a leitura, partimos do conceito de Goulemot (2001), para quem ler é constituir um conjunto articulado de sentidos diante da polissemia do texto literário, ampliado pela afirmação de Proust (1999), para quem a leitura é a "iniciadora de chaves mágicas que abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar" (p.35).

Abertura. Polissemia. Polifonia. Subjetividade. Sentidos e significados produzidos para e em cada sujeito. Sentidos múltiplos implicados na leitura e na literatura, pois como afirma Zafón (2004), "um livro é um espelho e só podemos encontrar nele o que carregamos dentro de nós" (p.338).

Segundo Pacheco (2004), a leitura literária permite preencher, ao mesmo tempo, os vazios do texto e da nossa própria subjetividade, oferecendo a possibilidade,
dentro de uma relação dialógica, de cultivar espaços constantes de recriação e reformulação interior a partir do confronto autor-obra-interlocutor. Partindo desse estado de recriação interior, de reformulação da subjetividade, que se dá

sempre na relação eu-outro, é possível transpor as formas de ação imediatas e buscar níveis mais profundos e consistentes de atuação na coletividade. (p.214)

Pennac (1993) destaca que uma das funções essenciais da arte em geral, incluída a literatura, é “impor uma trégua ao combate entre os homens” (p.33) e que “uma leitura bem levada nos salva de tudo, inclusive de nós mesmos” (p.33).

Orientando-nos por essas expressões de Pennac – impor uma trégua entre os homens e salvá-los de si mesmos – concordamos que a literatura tem as funções de humanização (Candido, 2002) e democratização cultural do ser humano (Soares, 2004).

Para Candido (2002), a literatura tem uma função humanizadora, por sua capacidade de confirmar a humanidade do homem na medida em que ao representar uma dada realidade social permite que o leitor compreenda melhor essa mesma realidade. Como uma possibilidade de “síntese e projeção da experiência humana” (p.80), a literatura, segundo o autor, satisfaz a necessidade universal de fantasia e ao apresentar livremente o ‘bem’ e o ‘mal’ humaniza, porque faz viver.

Soares (2004) relaciona os conceitos de humanização e democratização argumentando que a leitura literária, além de condição para uma plena democracia cultural, é também um instrumento que tem o potencial de democratização. Justifica sua tese a partir de três fundamentos: em primeiro lugar, a literatura, evidenciando a diversidade e a complexidade do homem e da sociedade, pode tornar-nos mais compreensivos e tolerantes; em segundo, ao trazer o estrangeiro e o excluído, pode fazer-nos menos preconceituosos e indiferentes; em terceiro lugar, ao mostrar outros tempos, lugares, povos e culturas, a obra literária pode nos tornar mais conscientes da relatividade de nossos próprios conceitos.

Compreensão, tolerância, aceitação das diferenças e justiça social são condições, segundo a autora, para o processo de humanização e democratização cultural.

Não seriam estas também condições para o exercício da docência e compromisso da formação de professores?

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implantado pelo Ministério da Educação, no Brasil, entre os anos de 1999 e 2001, foi pioneiro na organização de uma formação que valorizava a leitura compartilhada de textos literários. Como estratégia metodológica, essa leitura, realizada pelo professor formador, tinha por objetivo ‘seduzir’ os professores e proporcionar uma experiência de prazer e compromisso com a leitura que poderiam ser aproveitados em situações de sala de aula.

Souza e Silva (2004), formadoras do PROFA em Niterói, destacam a contribuição da leitura compartilhada enquanto possibilidade de inclusão dos professores no mundo da leitura, ampliando seu horizonte cultural e instituindo um prazer de compartilhar ideias, bem como uma aproximação afetiva e significativa com os livros. Defendem que a leitura compartilhada “ressignifica o olhar, os sentidos e a reflexão do grupo em relação às práticas leitoras e ao seu papel na dinâmica da escola e da vida” (p.175).

Lima (2008), ao analisar essa experiência, reforça a potencialidade dessa proposta argumentando razões básicas: primeira, porque a leitura de textos

literários expressa diferentes maneiras de representar a vida, o pensamento, os acontecimentos, as emoções; e segunda, porque contribui com a própria formação dos professores e para a ampliação de seu repertório cultural.
Partindo da premissa que a educação tem as funções de humanizar, socializar e oportunizar a entrada numa certa cultura (Charlot, 2006), pensamos que a experiência com a leitura literária pode ser discutida no âmbito da formação de professores e inserida nas ações formativas na articulação com essas dimensões.
Nossa pesquisa admite esses pressupostos e argumentos e pretende contribuir para a ampliação do tema.

Memoriais e Diários de Leitura: instrumentos de formação e pesquisa

A literatura, como já anunciamos, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal dos sujeitos e, acrescentamos, para o desenvolvimento profissional dos professores. Para que esse desenvolvimento profissional seja acompanhado de desenvolvimento pessoal é preciso, portanto, considerar a dimensão do "conhecimento de si" na formação do professor (Sá-Chaves, 2000). A literatura literária pode ser considerada, nesse sentido, como uma das experiências potencializadoras de reflexão e conhecimento de si.

Sendo assim, conhecer as experiências de leitura na história de formação dos professores pode vir a colaborar com a reflexão e revisão de algumas práticas de formação.

Para conhecer as experiências dos professores, em nossa pesquisa os dados foram produzidos a partir de narrativas autobiográficas circunscritas à temática da leitura – Memoriais de Leitura – escritas no primeiro encontro do curso, com 73 professoras presentes, e revelaram vivências, memórias e reflexões referentes às experiências com a literatura.
O memorial, enquanto gênero textual predominantemente narrativo e que trata do processo de formação num determinado período (Prado & Soligo, 2007), revela vivências, experiências, memórias e reflexões. Os memoriais produzidos para essa pesquisa estão circunscritos à temática da leitura e podem ser concebidos como experiências de formação e instrumento de produção de dados.

Do ponto de vista da formação, o registro de memórias permite reflexões e novos olhares para as experiências vividas, a realidade, o mundo e a cultura, possibilitando que os professores deem sentido à sua trajetória e projetem uma direção ao que ainda pretendem construir e experimentar como profissionais da educação (Cunha, 2007).

Do ponto de vista da produção de dados, o memorial de formação se constitui num instrumento valioso porque traz ao pesquisador informações sobre o que pensam os sujeitos da pesquisa a respeito de sua história de vida, posicionando os professores, nesse caso, como autores de suas narrativas e não simplesmente como informantes.

A análise dos memoriais obedeceu a uma leitura cuidadosa que exigiu, num primeiro momento, a identificação de aspectos relacionados aos propósitos da pesquisa: identificação de referências com relação à memória afetiva dos livros e situações de leitura; modos de acesso à literatura na infância e ao longo da escolaridade; experiência com a leitura na família e na escola; experiência com a leitura nos processos de formação inicial e

continuada de professores e suas implicações; leituras que as professoras praticam no seu cotidiano.

Identificados esses aspectos nos memoriais, para o recorte desse texto evidenciamos as experiências das professoras com a literatura de modo a repensarmos as práticas de leitura literária que fizeram e fazem parte de suas vidas, na expectativa de apontar contribuições para o campo da formação de professores.

Além dos memoriais, 55 professoras produziram e entregaram Cadernos de Leitura ou Diários de Leitura – registros com reflexões apoiadas em textos literários que foram lidos pela formadora/pesquisadora nos encontros –, nos quais registraram suas impressões e reflexões potencializadas pelas leituras literárias desenvolvidas ao longo do curso.

Nesta dinâmica adotada, os textos eram lidos no início do encontro e as produções escritas, de caráter opcional, eram realizadas em casa. Os textos lidos e encaminhados para as professoras foram: A moça tecelã, de Marina Colasanti (2000); Felicidade clandestina, de Clarice Lispector (1998); O homem que só tinha certezas, de Adriana Falcão (2003); O catador de pensamentos, de Mônica Feth (1996); Para Maria da Graça, de Paulo Mendes Campos (2006); O espelho, de Machado de Assis (1994); e O cego estrelinho, de Mia Couto (1986). O critério de seleção dos textos foi o de apresentarem episódios diversos sobre as relações humanas.

A proposta para produção dos Diários ou Cadernos de Leitura foi inspirada nas discussões encaminhadas por Zabalza (1994), que aponta a escrita de um diário como um instrumento importante para conhecer o professor, suas concepções, seus problemas e necessidades. Para o autor, o registro nos diários representa uma oportunidade de desenvolvimento da consciência individual da própria experiência. O professor que escreve sobre sua prática e suas ideias aprende através desta narração, quando acompanhada de reflexão: ele dialoga consigo mesmo sobre as suas ações, sobre si, sobre sua relação com os outros, sobre o que lê.

A leitura e análise dos diários revelaram questionamentos sobre a experiência humana, a diversidade e complexidade do homem, os preconceitos, a relatividade dos próprios conceitos, a importância da compreensão, tolerância, aceitação das diferenças e justiça social. As reflexões partem de perspectivas determinadas, explicitando posicionamentos e questionamentos a respeito da vida em geral, da docência em particular e da/na articulação dos conteúdos teóricos do curso no diálogo com as metáforas construídas e percebidas nos textos literários.

As histórias de leitura das professoras: registros de memórias

A representação social mais comum sobre a professora dos anos iniciais da educação básica é a de alguém pouco letrada e com sérias falhas na sua competência leitora e escritora. Segundo Kleiman (2001), os textos da imprensa, inclusive, reforçam essa ideia e a avaliação do mundo acadêmico, enfatiza a autora, também partilha da mesma representação e lamenta um letramento tardio, justificado pela origem social da alfabetizadora (proveniente de família de baixa renda e nenhuma escolaridade) que impõe limitações ao acesso aos bens culturais.

Nos memoriais analisados na pesquisa, cujas falas estão identificadas por P1 (Professora 1), P2, P3..., encontramos algumas dessas correlações

entre a falta de acesso à literatura na infância (decorrente, na maior parte dos casos, de dificuldades financeiras) e pouca escolaridade dos pais à falta de hábito de leitura na vida adulta, mas reconhecemos também a importância da escola como agenciadora de oportunidades.

Sou do interior do Ceará e no período de minha infância não havia escola para todos. Por conta disso só tive acesso a escola quando já estava com 11 anos. Lembro muito bem do dia em que entrei pela primeira vez na sala de aula. Foi mágico, a professora fez a apresentação do livro que seria usado por nós, alunos, naquele ano. O cheiro do livro novo ainda hoje me deixa emocionada (sempre que pego um livro novinho cheiro e volto no tempo). Infelizmente, o livro era só para quem podia comprar e eu não tinha condições financeiras para isso. A cena da apresentação do livro didático no primeiro dia de aula se repetiu até o final do meu ensino médio e o desfecho foi sempre o mesmo. Eu o via a distância, mas não podia tê-lo. Meu contato com livros só aconteceu na fase adulta, quando eu já estava casada e com filhos (P7).

Confesso que fui privilegiada na minha infância por estudar em uma escola que oferecia a oportunidade de contato com livros. *Me lembro bem, um dia por semana íamos à biblioteca para escolher um livro para ler no fim de semana ou durante 15 dias e o interessante é que nós escolhíamos e nada nos era cobrado (...). Me lembro que na 4ª série a professora Maria do Carmo iria fazer um trabalho conosco sobre o livro 'Reinações de Narizinho', de Monteiro Lobato, e minha mãe não tinha dinheiro para comprar o livro, como chorei... Até que a professora me emprestou o dela. Na 5ª série, a professora de Língua Portuguesa exigia que lêssemos um livro a cada semana e registrássemos nossas leituras, muitas da coleção Vaga-lume... (...). Apesar de não ter um lar onde a leitura fosse valorizada, a escola me proporcionou isso (P5).*

A escola representa, portanto, uma oportunidade para aqueles que não têm acesso a leitura em casa e é responsável por parte da democratização cultural, entendida como "distribuição equitativa de bens simbólicos" (Soares, 2004, p.19), indispensável para a formação do indivíduo.

Importante destacar que nas memórias narradas por muitas professoras, a leitura na infância veio acompanhada de prazer, mas na medida em que foi se tornando excessivamente escolarizada e relacionada à cobrança e avaliação, foi perdendo seu encanto. Essa leitura por obrigação, que se fez presente na avaliação de resumos e fichas literárias, acompanhou as alunas até o vestibular, mecanismo de ingresso no ensino superior.

Fui criada pela minha avó que era analfabeta, então não havia em casa o hábito e nem o contato com a leitura (...). O contato com os livros veio da 5ª série em diante, lembro que a professora pedia para lermos e fazermos um resumo da obra como forma de avaliação (...). Na época do colegial não lia os livros, achava um tédio aqueles romances indicados, acabava fazendo resumos das coisas que escutava dos meus colegas (P22).

Tive que ler alguns livros da série Vaga-lume no ginásio e confesso que li apenas por obrigação e não tive prazer com esta atividade e depois disso fiquei um bom tempo longe dos livros (P48).

Os cursos de formação inicial, salvo exceções, pouco ou nada trabalharam com textos literários e as leituras das futuras professoras passaram a focar exclusivamente os textos teóricos. O prazer da literatura diminuiu progressivamente e a leitura de textos literários foi abandonada.

Abrindo a 'caixinha de lembranças' de literatura lembro que li livros pedidos pela escola e gostava de ler (...). Um que me marcou demais nessa época foi Poliana e O Pequeno Príncipe. No Magistério e na faculdade não me recordo de nenhum, a não ser textos teóricos de vários autores. Mas atualmente estou me dedicando a ler bons livros para as crianças como Contos Clássicos de Grimm e Contos Maravilhosos, como Audrey Wood, recontos de Braguinha, livros esses que não tive acesso quando criança (P14).

Com o avanço dos estudos, confesso que esse hábito de ler por prazer foi dando lugar a leituras voltadas à minha formação profissional, que embora importantes, interessantes e necessárias, não me davam tanto prazer como as outras. Hoje não leio tanto quanto gostaria e os motivos são os mais comuns: os afazeres do dia a dia, preparo das aulas, trabalho etc. Gostaria, no entanto, de retomar o hábito de ler por prazer e não apenas para entender e tentar resolver conflitos ou obter aprofundamentos teóricos (P70).

As duas únicas professoras que se referiram a leituras literárias no período da universidade o fizeram valorizando essa oportunidade.

Li muito até começar o Magistério e aí, devido às muitas leituras 'técnicas', a leitura 'prazerosa' foi deixada de lado. No 1º ano de Pedagogia, uma professora de Filosofia nos instigou a ler outras coisas, além das leituras obrigatórias do curso. Disse que isso nos ajudaria, inclusive, a assimilar melhor os textos técnicos... Sugeriu Agatha Christie, Clarice Lispector etc. (...) Meu amor pelos livros se estende para a sala de aula. Leio sempre para meus alunos (P26).

Na universidade redescobri Clarice Lispector e Machado de Assis com uma professora maravilhosa. Hoje tenho o hábito de ler diariamente para meus alunos (P27).

As professoras que 'reencontraram' a leitura como experiência prazerosa o fizeram pela via da literatura infantil, lendo para seus alunos, ou por oportunidades proporcionadas por cursos de formação continuada.

Na graduação e na pós-graduação a leitura ficou restrita aos assuntos e autores restritos às matérias, ou melhor, disciplinas. A literatura retornou ao meu convívio ao fazer o curso 'Letra e Vida' em 2005 e em 2008 ao cursar dois semestres com o professor XXXX, num curso oferecido pela Secretaria do município. Desde então procuro estar lendo permanentemente algo que me faça bem, que instigue a minha curiosidade e me faça viajar por outras realidades, refletir sobre certos fatos e aspectos e, acima de tudo, viver melhor (P40).

Com meus alunos a leitura é diária e prazerosa e passou a fazer parte da minha vida com mais frequência a partir de um curso de formação com a professora YYYYY, onde a cada encontro trazia uma leitura diferente e seu envolvimento, contando o motivo daquela leitura me contagiou, fazendo com

que procurasse os livros que ela indicava. Hoje tenho o hábito de ler em casa os livros que de uma certa forma possam transformar e enriquecer a minha vida (P66).

Até minha entrada na universidade li muitas coisas, desde clássicos a Best Sellers, seja através da escola, seja através de amigos. Durante os quatro anos da minha graduação acabei priorizando os livros que eram os 'chamados' livros que iriam contribuir com a minha formação (...). Um facilitador desse reencontro com a literatura foi o fato de ter realizado um curso de extensão na UNICAMP, no qual o professor sempre recorria a textos literários em suas aulas (P73).

O exercício de ler para os alunos é considerado formativo para algumas professoras:
Sinceramente, gosto dos livros infantis, não tenho vergonha de dizer, acho necessário mostrar para as crianças que compartilho com eles o gosto pelos livros da estante da sala de aula (P35).

Gosto dos livros de literatura infantil, pois encontro muitas coisas interessantes para a vida e para o meu trabalho (P44).

Atualmente não tenho lido um livro para mim, pois tenho me dedicado a ler para os alunos diariamente os diversos tipos de texto. É muito importante continuar despertando neles o mundo encantado da leitura (P62).

O professor que lê literatura infantil para seus alunos é um leitor. Um professor que lê jornais, revistas, gibis, é leitor também. Como destaca Abreu (2001), existe uma imagem de um certo sujeito-leitor, mitificado pelo discurso dominante, que associa a leitura a determinadas práticas e objetos específicos. Argumenta que práticas de leitura comuns são invisibilizadas por uma concepção elitista de cultura que delimita um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos em detrimento de outros. Destaca que "é leitor apenas aquele que lê os livros certos, os livros positivamente avaliados pela escola, pela universidade, pelos grandes jornais, por uma certa tradição de crítica literária" (p.154). Aqueles que leem a chamada 'literatura popular' são desvalorizados e considerados leitores de segunda categoria. "Esquece-se de que as diferentes leituras revelam diferentes modos de inserção nas formas da cultura e são condicionadas por elas" (p.156).

Os fragmentos abaixo revelam algumas das leituras feitas pelos professores considerados "não-leitores".
Sempre fui louca por TV, a questão imagem pronta me fascinava, eram tantos detalhes... (...). Esta paixão por imagens perdura até hoje, veio a atração por revistas, de fofoca a cientifica, sempre amei ler revistas, não simplesmente virar as páginas, ler mesmo na íntegra e ainda fazer comparativos sobre o que tinha lido em outras revistas com o mesmo tema, mas com abordagens diferentes (P42).

Hoje minha leitura está mais focada em revistas, jornais, literatura infantil e textos didáticos e pedagógicos. As últimas leituras que fiz: O caçador de pipas, O monge e o executivo, O pássaro encantado, Homem cobra, mulher polvo, Quem ama educa... (P63)

Com relação a leitura que eu fiz recentemente foi um livro da coleção de Stephanie Meyer, 'Lua Nova', pois minha afilhada de 12 anos comentava muito sobre a historia e a paixão que sentia por um dos personagens do livro. Então a leitura foi mais uma aproximação para eu entender melhor o momento da vida dela (P39).

Kleiman (2001) questiona se o fato de, em geral, a professora dos anos iniciais da educação básica preferir a literatura para as massas aos clássicos impedirá que ela introduza seus alunos no mundo da literatura. Acredita que o que realmente incomoda os críticos literários e os professores universitários é que as professoras "têm histórias muito diferentes de leitura e, portanto, falam de lugares sociais muito diferentes" (p.44).

Independentemente das práticas de leitura experienciadas na família e ao longo da escola básica, defendemos que os cursos de formação de professores precisam valorizar a contribuição dos textos literários na formação dos profissionais da educação.

A literatura nos diários das professoras: reflexões

Assumindo a perspectiva defendida por Lima e as proposições anunciadas por Candido (2002) e Soares (2004) – a literatura permite que compreendamos melhor a realidade social ao evidenciar a diversidade humana e a complexidade das relações – a análise dos Cadernos ou Diários de Leitura evidencia que as reflexões orientadas pelos textos literários podem contribuir para o autoconhecimento e reflexão sobre o contexto da educação, bem como das práticas de sala de aula.

Os fragmentos aqui relacionados referem-se a três eixos de análise: reflexão sobre a vida em geral, reflexão sobre a educação e a profissão e reflexão sobre as práticas de sala de aula. São representativos de um conjunto de diários que revelam posicionamentos e preocupações de professoras que se propõem a pensar a si mesmas e suas relações com os outros e com a escola. A formarem-se e formarem.

Desse conjunto de reflexões destacamos um fragmento de cada eixo de análise que, embora não nos permitam generalizar a multiplicidade de perspectivas assumidas pelas professoras, permitem-nos pensar sobre a própria experiência de narrar e refletir sobre o sentido, pensando e vivido.

Das muitas reflexões sobre a vida em geral, o conto "Para Maria da Graça" evocou pensamentos que questionam o modo como temos organizado nossa vida, nossas escolhas, nossas rotinas, nossos valores:

Este texto mostra o autor dando lições de vida a uma pessoa querida. No intuito de simplificar a explicação compara nossa vida à aventura de Alice no País das Maravilhas, que é uma confusão só, cheia de altos e baixos, dúvidas e descobertas, alegrias e tristezas. Posso dizer que ele escolheu o clássico certo, pois nossa vida é assim mesmo: para uns, um pouco mais calma, e para outros, ainda mais confusa! De certa forma, somos todos "escravos" de uma sociedade capitalista onde a corrida por um lugar melhor acontece de forma descontrolada e, às vezes imperceptível, pois nos acostumamos com o caos desenfreado da rotina da vida (que nós mesmos permitimos) e, muitas vezes, passamos toda a vida sem encontrar a "porta" que nos devolverá a tranqüilidade desejada e as vezes utópica. Passamos a vida inteira querendo

"melhorar de vida" sem, às vezes, parar e reconhecer que o "mais" pode ser o "menos". Se nós não nos estabelecermos um limite, ninguém o fará. Gosto da passagem que fala do ratinho, pois a vida é exatamente assim, como numa roda gigante, num momento estamos lá em cima, e em outro lá embaixo. As pessoas precisam buscar dentro de si um equilíbrio e sabedoria para saber dosar sua "corrida na vida" preservando a qualidade sob a quantidade. (D36 – Para Maria da Graça)

Para outras duas professoras, os textos explorados mobilizaram relações entre as ideias contidas neles e a atividade profissional:
O texto "O cego Estrelinho" nos mostra como a vida pode ser vista de diferentes formas, dependendo de como olhamos para cada parte dela, bem de como as pessoas que nos rodeiam nos descrevem os acontecimentos. Levando para meu universo de trabalho, é comum encontrarmos professoras já desiludidas com a profissão, seja devido a longos períodos de profissão, seja por experiências desagradáveis, sendo que é comum ouvir dessas pessoas somente pensamentos pessimistas sobre a educação, o que muitas vezes acaba por "contaminar" outras pessoas que poderiam pensar diferente. A mim ficou claro, pelo texto e por experiências, que a visão que temos da vida pode ser diferente a partir dos olhos de quem vê. (D38 – O cego estrelinho)

Ao ler o texto "A moça tecelã" inúmeras idéias me vieram à mente, entre elas a forma como podemos interferir em nossa "história" por meio de atitudes do dia-a-dia. Eu, como professora iniciante (comecei a lecionar em 2008) pude notar essas "atitudes" ao longo do ano passado. Sendo meu primeiro ano como professora e com uma turma deveras complicada, percebi como minhas atitudes e postura interferiam diretamente na maneira como me sentia e lidava com as dificuldades do trabalho, bem como na forma em que as crianças recebiam as informações durante as aulas. Certamente esse tipo de pensamento não pode ser generalizado para todas as esferas da sociedade, mas de certa forma, o que queremos tem que partir de nos mesmos. Parece redundante dizermos que se buscamos calma nos alunos, temos que ter uma postura calma, porém isso é difícil de acontecer no cotidiano de uma sala de aula com 35 alunos imersos em uma grande diversidade em todos os sentidos. Nessa situação, coisas simples como otimismo, confiança e buscar manter a postura que se busca, como forma de exemplo, funcionou muito bem. (...) Por fim o texto me mostrou que por mais que nos vejamos inseridos em uma situação que nos pareça imutável, seja devido à cristalização pelo tempo, seja pela aceitação popular, algo diferente sempre pode ser feito e muitas vezes nos leva a superação de uma situação que nos parecia anteriormente intransponível. (D38 – A moça tecelã)

Nesta mesma perspectiva, as reflexões sobre a educação e a profissão podem ser representadas nas ironias e questões expressas por uma professora que, ao interrogar o sentido das palavras, interroga o próprio sentido dos (des)encontros entre os sujeitos que compõem o universo da escola:
Aluminada, espórtula, cáustico, conjetura, redargüiu polca, voltarete, cavatina, ducados, aludo, escuso, patusca, bradando, delfins, demovessem, obliterava boçais, pérfidos, alvitre, piparote, garbo, esvaía-se, tamborilava engaçado, estrépido... Como fazer entendimento de um texto clássico se nem sequer

consigo entender significados de termos tão comuns de um tempo fora de minha época? Mas para entender o significado da educação hoje também não conseguimos traduzir seu significado. Como traduzir a má vontade de algumas mães que nem sequer perguntam aos seus filhos como foi seu dia letivo? Como entender uma mãe que aparece na última reunião de pais e não sabe qual é a classe de seu filho, nem a série que ele freqüenta e muito menos o nome da professora cujo filho passa muito mais tempo com ela do que sua própria progenitora? É preciso entender muitos termos na educação! Como entender um pai que faz uso de maus tratos com sua filha (moral, sexual, físico) e acha tudo muito normal e ainda não entende o porquê de sua filha não conseguir ter um desempenho satisfatório na escola? Como entender os resultados de uma "Prova Brasil", um IDEB, se possuímos alunos com deficiências na sala de aula e isso não se leva em conta? É... não consigo entender mesmo. Prefiro aos termos não aprendidos de Machado de Assis, pois este sim tem solução fácil: basta abrir meu dicionário, folhear as páginas e entender termo a termo. Agora na educação... Vai entender? (D39 - O espelho)

Das reflexões sobre as práticas da sala de aula, surge o questionamento a respeito da própria ação, dos momentos da aula, do prazer negado e/ou conquistado, do lugar da própria leitura na sala de aula.

O texto me fez repensar que muitas vezes, sem perceber, como professora e mediadora mais experiente na sala, suprimimos o direito dos alunos de terem momentos de prazer com a leitura de histórias infantis. Há momentos da aula em que os alunos ficam boquiabertos e com caras de bobos ouvindo e imaginando o que se passa na história. E muitas vezes fazemos como a menina que esconde o livro para não ver e proporcionar estes momentos de felicidade. Quando se aprende a gostar de ler e ouvir histórias é o que os alunos mais querem na sala de aula, pedem a todo momento. Mas como a aula não é só histórias, reservamos alguns momentos para a leitura e deixamos de oferecer estas felicidades clandestinas por não serem conteúdo da maioria dos currículos escolares e sim um meio para chegar a interpretação de texto e de formar leitores. (D35 – Felicidade clandestina)

É possível refletir sobre os planejamentos que se perpetuam anos a fios, como se fossem os mais certos e os mais adequados para atender a todas as necessidades que surgirem. Em determinados momentos, quando você tenta modificar algo, ainda ouve que é muito nova na escola e que precisa aprender a parar de sonhar e "cair na realidade". Que bom que ainda não "caí na realidade" e que tenho muitas dúvidas, pois são elas que impulsionam-me a: buscar soluções, modificando o que considero ser necessário e descobrir novas perguntas! (D52 – O homem que só tinha certezas)

Com base nestes extratos dos diários das professoras, podemos inferir o quanto esta prática com a leitura literária favoreceu um pensar sobre si mesmo e sobre o outro, potencializando reflexões promotoras do desenvolvimento pessoal e profissional.

Tanto nos Diários de Leitura como nos Memoriais, observamos que cada sujeito revela sua subjetividade, apoiado em perspectivas singulares e que, de fato, explicitam posicionamentos e questões diante da vida e, fundamentalmente, frente às práticas da docência e à educação em geral.

Além disto, também salientamos que, em nossa análise, tanto os diários como os memoriais indicam a potencialidade do exercício de escrita como "plataforma de lançamento". Os argumentos defendidos por Prado e Soligo (2007), nos ajudam a referendar esta prática de formação: o ato de escrever sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre o processo pessoal de aprendizagem exige, ao mesmo tempo, tematizar a prática – torná-la objeto de reflexão – e documentar essa reflexão por escrito; a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do processo de aprendizagem, o desenvolvimento da capacidade de escrever, a sistematização dos saberes adquiridos, o uso da escrita como ferramenta para o crescimento profissional; a formação do professor passa necessariamente pela ação de escrever-narrar-refletir sobre o vivido, pois é um exercício de autotransformação e (re)construção do significado da profissão; escrever organiza e articula o pensamento, estimula a reflexão e incita para uma crescente fundamentação teórica.

Explorar a literatura – e leitura literária – articulada a práticas de escrita representa: contribuir para formação de leitores (mais) autônomos, ampliar o repertório cultural dos sujeitos, favorecer oportunidades de reflexão sobre si e sobre o outro, estimular o potencial de democratização dada a democracia cultural implicada nela. Condições para o exercício da docência e compromisso da formação de professores. Oportunidade de ampliar o horizonte de possibilidade da e para a formação de professores.

Algumas considerações finais

Soares (2004) argumenta que nós, que trabalhamos a favor da democracia cultural, somos obrigados a admitir que os obstáculos à distribuição equitativa desse bem simbólico que é a leitura são de natureza estrutural e sócio-econômica. No entanto, como educadores que consideram a leitura literária como experiência democratizante, precisamos nos comprometer com a formação de leitores que, mais do que competentes nas habilidades leitoras e com atitudes positivas em relação à leitura, são conscientes de que, em grande parte, "somos o que lemos" (p.32).

E, se nos voltarmos para a instituição escolar, espaço privilegiado para a formação dos sujeitos para comunicar a leitura – e a leitura literária em particular – como prática social, é imprescindível proporcionar diversificadas oportunidades de atos de leitura, por professores e estudantes.

Apoiados em nossos dados da pesquisa, a análise dos memoriais das professoras nos faz crer que é possível recuperar o prazer da leitura, por vezes abandonado ao longo da trajetória escolar, através dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Encontro ou reencontro com a leitura: novas possibilidades de formação podem ser inauguradas.

Ao olharmos para os diários de leitura das professoras, cujas reflexões são potencializadas pelas leituras dos contos literários, encontramos questionamentos sobre a experiência humana, como a diversidade e complexidade do homem, os preconceitos, a relatividade dos próprios conceitos, a importância da compreensão, tolerância, aceitação das diferenças e justiça social, além de aspectos que articulam a pessoa e a profissional.

A função humanizadora da leitura (Candido, 2002; Soares, 2004; Pacheco, 2004) enquanto capacidade de compreender melhor a realidade e se colocar no lugar do outro pode ser reconhecida nos memoriais e diários, confirmando a relação entre 'conhecimento de si' e a revisão de uma docência comprometida com a promoção humana. Isso significa assumir a função humanizadora da leitura, como afirma Candido (2002) e que na acepção de Pennac (1993) equivale a nos tornarmos mais solidários com a espécie. Não se trata de relacionar a literatura à obrigação moral, mas oferecer a oportunidade para que crianças e professores sintam (ou não) a necessidade dos livros.
Pois como nos lembra Pennac (1993), "se podemos admitir que um indivíduo rejeite a literatura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. É uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão, ser excluído dos livros – inclusive daqueles que não nos interessam" (p.145).

Referências bibliográficas

Abreu, M. (2001). Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In MARINHO, M. *Ler e navegar: espaços e percursos de leitura*. (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB.
Assis, M. (1994). O espelho. In *Obra Completa*. (v. II). Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
Boff, L. (1997). *A Águia e a Galinha*. Rio de Janeiro: Vozes.
Campos, P. M. (2006). Para Maria da Graça. In *O amor acaba: crônicas líricas e existenciais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
Candido, A. (2002). *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34.
Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, 31, jan/abr. Recuperado em 02 novembro, 2009, de http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf.
Colasanti, M. (2000). A moça tecelã. In *Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento*. Rio de Janeiro: Global.
Couto, M. (1986). O cego estrelinho. In *Estórias Abensonhadas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
Cunha, R. C. O. B. (2007). As memórias nos clássicos e nossas clássicas memórias. In Prado, G. V. T. & Soligo, R. *Porque escrever é fazer história*. (Orgs.). Campinas, SP: Alínea.
Falcão, A. (2003). O homem que só tinha certezas. In *O doido da garrafa*. São Paulo: Planeta do Brasil.
Feth, M. (1996). *O catador de pensamentos*. São Paulo: Brinque-Book.
Geraldi, J. W. (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letra; Associação de Leitura do Brasil. (Coleção Leituras no Brasil).
Goulemot, J. M. (2001). Da leitura como produção de sentidos. In Chartier, R. *Práticas da leitura*. (Org.). (2. ed.). São Paulo: Estação Liberdade.
Kleiman, A. B. (2001). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras.
Lajolo, M. (1994). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
Lima, A. G. (2008). *Formação contínua, leitura e literatura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Dissertação de Mestrado não

publicada. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
Lispector, C. (1998). *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco.
Pacheco, P. S. (2004). A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In Paiva, A. et al. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. (Org.). Belo Horizonte: CEALE; Autêntica.
Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco.
Placco, V.M.N.S. & Souza, L.T. (2006). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo:Loyola.
Prado, G. V. T. & Soligo, R. (2007). Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In Prado, G. V. T. & Soligo, R. *Porque escrever é fazer história*. (Orgs.). Campinas, SP: Alínea.
Proust, M. (1989). *Sobre a leitura*. Campinas, SP: Pontes.
Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade.
Soares, M. (2004). Leitura e democracia cultural. In Paiva, A. et al. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. (Org.). Belo Horizonte: CEALE; Autêntica.
Souza, G. M. A. & Silva, L. M. S. (2004). Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. Paiva, A. et al. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. (Org.). Belo Horizonte: CEALE; Autêntica.
Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. (Trad.: Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed.
Zafón, C. R. (2004). *A sombra do vento*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Buscadores de hendiduras[44]
Del proceso de apropiación de la cultura escolar

Lucila Galván Mora
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"
lucila_galvan@yahoo.com.mx

Hay acciones minúsculas
prometidas a un incalculable
porvenir

María Zambrano

Presentación

Este trabajo ofrece una mirada al proceso de apropiación de la cultura escolar que ocurre en la formación inicial para la docencia. Lejos de la sumisión y pasividad que ciertas perspectivas adjudican a los estudiantes de magisterio, durante su travesía por las aulas, este proceso revela la relación activa que tienen con el trabajo docente y la diversidad de respuestas que dan a las disposiciones institucionales. En calidad de sujetos con intereses y criterio propios, los aprendices son capaces de cuestionar el orden escolar establecido, trastocar prácticas docentes anquilosadas y, aun sin percatarse de ello, abrir un margen de posibilidad para repensar y trasformar la escuela.

En medio de complicadas negociaciones para legitimar su lugar y actuación en la escuela, los estudiantes de magisterio aprenden el oficio de enseñar en escenarios cargados de vicisitudes, dilemas, escollos y situaciones límite que les exigen discernimiento, búsqueda de alternativas y acciones inéditas en el mundo escolar. Así seleccionan, descartan, reinterpretan, utilizan o modifican rasgos y esquemas de la cultura escolar sedimentada. Las prácticas de enseñanza que ellos realizan, expresan entonces un potencial innovador que revela a estos aprendices como audaces "buscadores de hendiduras" entre la cerrada trama institucional, para ejercer su relativa autonomía, hacer valer su propia postura y recrear los significados de la profesión.

Basada en la elaboración teórica sobre vida cotidiana y su historicidad de Ágnes Heller (1985, 1987), y en su noción de *apropiación de la socialidad,* reconozco que los aprendices, al llegar a contextos escolares previamente constituidos, aprenden a usar normas, códigos, orientaciones, expectativas y lenguajes para ser aceptados y conservarse a sí mismos; así desarrollan su capacidad de adaptación y participan en la continuidad de la institución escolar. Pero también, en la cotidianidad del mundo escolar generan nuevas categorías sociales que, manifiestas en perspectivas, concepciones, formas de ser maestro y de proceder en educación, "descomponen" la mecánica de adaptación y abren la posibilidad de trascender la reproducción social.[45]

[44] El título es una aportación de Antonia Rodríguez Fernández, profesora titular de la Universidad de Almería.

[45] Para Ágnes Heller (1987: 20-25), la vida cotidiana tiene una historicidad en un doble sentido: es un *espejo* de las grandes trasformaciones sociales y, a la vez, contiene el *fermento secreto*

En términos conceptuales, esta perspectiva permite discutir con la idea -bastante generalizada- de los aprendices de maestro como actores sujetados por normas y tradiciones escolares, arrasados por la inercia institucional y sobredeterminados por el imperio burocrático de la escuela. Y, en términos empíricos, ayuda a mirar las acciones contestarias, los riesgos que asumen y los intentos emprendidos por ellos -fallidos o exitosos- para cambiar la dinámica anquilosada de la escuela.

Propósitos

El trabajo tiene propósitos académico y político. Destaco las fuerzas y condiciones implicadas en el proceso de apropiación cultural con el fin de contribuir al conocimiento del complejo pasaje de convertirse en profesor, en profesora, en la escuela cotidiana. De naturaleza distinta de los factores que promueven la socialización mecánica de los estudiantes en las aulas,[46] las fuerzas que sustentan la apropiación de la cultura escolar nutren el quehacer de los aprendices con afán de cambio, los impulsan a replantear esquemas de pensamiento y de actuación docentes y, más allá de la adaptación o acomodación, recrean la cultura escolar y los contextos históricos donde ésta se construye.

La intención política está puesta en defender el margen de decisión y de acción que abren los aprendices, maestros en ciernes, para influir en la vida escolar y modificar prácticas docentes inadecuadas. En este margen se encuentra la posibilidad de reinventar la escuela y la docencia, de cultivar la creatividad y la inventiva pedagógicas, de recuperar el orgullo de una profesión que requiere sobre todo, como señala María Zambrano (2007), de "un pensamiento que deje lugar al individuo, lo que equivale decir a la libertad".

Trabajo de campo

Los planteamientos que presento están basados en una investigación etnográfica que realicé en escuelas primarias públicas -*Benito Juárez* y *Emiliano Zapata*- del altiplano veracruzano, en México.[47] Llevé a cabo un intenso trabajo de campo que abarcó tres temporadas, distribuidas entre noviembre de 2000 y julio de 2002; y reconstruí la trayectoria de práctica de dos estudiantes de magisterio, Aldo y Juan, quienes en el último año de la carrera realizaron un largo periodo de prácticas con fuertes responsabilidades profesionales.[48]

---

de los cambios que se expresan a gran escala. Es mediadora hacia lo no cotidiano; la escuela preparatoria para que el sujeto particular, en su hacer social, se vincule con la genericidad.

[46] En varios estudios, Ángel Pérez Gómez (1996, 1999) ha señalado los factores de socialización mecánica: la dependencia e inseguridad del estudiante, la carencia de alternativas teóricas y pedagógicas, el poder evaluador de los tutores y la precaria intervención de los supervisores de prácticas. Estos factores fueron estudiados también por Kenneth Zeichner (1985) y José Contreras (1987).

[47] Los resultados de esta investigación se presentaron como tesis doctoral en la Universidad de Málaga, en noviembre de 2008; bajo la dirección de la profesora Nieves Blanco García y el profesor Ángel Pérez Gómez.

[48] En México, el plan de estudios vigente para formar maestros y maestras de educación primaria establece el desarrollo de prácticas de enseñanza durante un ciclo escolar completo, durante el último año de la carrera. La estancia en las aulas se vincula con periodos de análisis de la experiencia en la escuela normal (SEP, 1997).

La historia de las prácticas de estos estudiantes se construyeron de manera diferente; y el abordaje de campo fue distinto. La de Aldo se hizo hurgando en el recuerdo de los actores que participaron en ella, recuperando fragmentos y testimonios sobre eventos pasados para tejer la trama. La de Juan se armó sobre la marcha, en el seguimiento puntual de situaciones y conflictos que vivió con sus alumnos en el aula. Son historias singulares; inéditas como toda travesía por la escuela cotidiana. Ambas comparten el rigor metodológico de la reconstrucción etnográfica y, por supuesto, la intencionalidad narrativa de la investigadora.[49]

En las historias se documenta la gama de situaciones, las circunstancias cambiantes, los retos e imprevistos que enfrentaron los estudiantes; los dilemas, las vicisitudes, los tropiezos que confrontaron y, en un momento dado, les hicieron dudar de su decisión de ser maestros. Se registra también la visión de la docencia que entonces tenían los aprendices, las razones y motivos de su actuación en el aula; así como las condiciones que definieron su quehacer y "los vicios y excesos" que ellos encontraron en las escuelas.

Los relatos ponen de manifiesto, además, la capacidad de decisión, la fuerza de voluntad y la entrega de los aprendices a su labor de enseñantes; el compromiso personal que asumieron con los niños y niñas de su grupo, desafiando incluso el engranaje institucional. Aun con titubeos e incertidumbre, ellos afirmaron su lugar en la escuela y tomaron así la rienda de sus prácticas.

La trayectoria de las prácticas de estos estudiantes mexicanos representan el referente empírico que permitió analizar el proceso de apropiación de la cultura escolar, en el umbral de la profesión docente. Y poner de manifiesto las fuerzas y condiciones que lo constituyen.

Mediaciones y fuerzas

En el curso de las prácticas de enseñanza, los aprendices de maestro establecen una relación particular con el trabajo docente; ponen en juego concepciones, experiencias, razones, ciertos saberes y "verdades previas" (Contreras, 2006) relacionadas con el oficio de enseñar, adquiridos en distintos ámbitos -familiares, escolares, laborales- donde ha trascurrido su vida y actividad. La apropiación de la cultura escolar, pasa por el tamiz personal de referentes, ideas y valores que los estudiantes tiene sobre la profesión, el acto de educar y el ser maestro; así como por el tejido de relaciones diversas, cambiantes y contradictorias, que establecen con otros sujetos en el contexto específico de cada escuela. De esta manera, las fuerzas y condiciones que median el aprendizaje del oficio de enseñar, conjugan el bagaje intelectual y emocional de los estudiantes, las múltiples influencias que reciben durante las prácticas y las tensiones derivadas de su interacción social.

[49] Véase "Historia de Aldo y once niñas y niños repetidores" y "La historia de Juan y el parteaguas del aula" en Galván, L. (2009) *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Tesis doctorales. Servicio de Publicaciones, Universidad de Málaga.

La mediación tiene múltiples facetas y las fuerzas implicadas en ella adquieren prioridades distintas en la trayectoria de prácticas de cada estudiante. Con base en el análisis de los trayectos documentados, resalto aquellas que, puestas en juego en el proceso de apropiación cultural, contrarrestan y desafían la reproducción escolar.

a) El *fondo de saber* adquirido en experiencias cercanas o asociadas al trabajo docente donde los estudiantes tienen oportunidad de ejercer una relativa autonomía, aun con dudas y yerros. Estas experiencias no necesariamente corresponden al currículo de la institución formadora, sin embargo, suelen dejar una huella de seguridad que lleva a los aprendices a tomar iniciativas y seguir vías novedosas de actuación en el aula.

El bagaje de saberes experienciales (Tardif, 2004) de los estudiantes, está en la base de la capacidad que pueden manifestar para plantear alternativas pedagógicas, correr riesgos en aras de mejorar la enseñanza y conquistar autonomía docente para lidiar con problemas recurrentes del aula. Este "saber hacer" personal proporciona certidumbre en los impredecibles contextos escolares y, puesto en acción, contrarresta la imitación de rutinas y modelos predominantes de docencia.

b) Una *determinada concepción del trabajo docente* como labor centrada en los niños y niñas del grupo, atenta a sus circunstancias y problemas y conciente de sus necesidades afectivas. La reflexión crítica y las acciones consecuentes con ella que los estudiantes de magisterio desarrollan en los escenarios escolares, tienen como referente fundamental una visión de la docencia donde la disponibilidad y la "solicitud pedagógica" (Manen, 1998) de los mentores son clave para cambiar esquemas y reinventar la enseñanza.

Como Nieves Blanco (2006) señala, la acción autónoma de los docentes entraña siempre un vínculo imprescindible con la singularidad y subjetividad de cada niño y niña del grupo; y sugiere acoger esta dependencia como un acto de responsabilidad amorosa que bien puede abrir canales para la innovación en el aula. Es decir, la relación con los alumnos y alumnas, como "eje nuclear de la educación", fomenta un compromiso profesional que supera límites y restricciones impuestos por el aparato escolar.

c) Una *vocación para la docencia* entendida como una poderosa fuerza emocional que lleva a los estudiantes a enfrentar condiciones escolares adversas, romper con la "conformidad pasiva" o el "desinterés activo" y desafiar el orden establecido (Day, 2006). Vocación en el sentido que le da María Zambrano (2007), como llamada que impulsa la voluntad y la acción; como ofrenda de lo que se hace y de lo que se es. Así el maestro sale de sus propios confines y va más allá, trasciende para entregar la posibilidad de otro horizonte de vida a sus alumnos, para crecer siendo.

El aliento vital que entraña la vocación conlleva pasión por el aprendizaje de niños y niñas, convicción para cambiar añejas prácticas docentes y un manifiesto compromiso por los resultado del propio trabajo. Sin el cariz místico que le impuso el racionalismo, la vocación es mediadora porque hace que los

aprendices recorran, durante las prácticas, *un camino de tiempo* para interrogar a otros y a sí mismos sobre el sentido de vida en las aulas y de la profesión docente. Pregunta siempre abierta que supone la revisión constante del papel del maestro y los fines de la enseñanza; y lleva a luchar contra la burocracia, la arbitrariedad y la desigualdad en la escuela.

d) Una *red de relaciones abierta a la posibilidad,* donde se teje una diversidad de intereses y expectativas respecto al lugar y margen de acción de los aprendices en la escuela. Los intercambios así constituidos no son neutros; implican juegos de poder, conflictos y negociaciones para llevar adelante iniciativas pedagógicas y ejercer un relativo poder en la toma de decisiones. En la "micropolítica" de la escuela se fragua la posibilidad de los aprendices para influir, recrear la cultura escolar existente y reconstruir los significados de la profesión.

De este modo, la autonomía que logran conquistar los estudiantes, básica en la apropiación responsable y libre de la cultura escolar, es un avance colectivo que necesariamente involucra a otros actores de la escuela -tutores, directivos, niños y niñas del grupo, maestros y maestras de la escuela de magisterio- y sus relaciones específicas, cambiantes y contradictorias con el mundo escolar y sus significados. Actuar en primera persona supone, para los aprendices, reconocer que las relaciones educativas no están predeterminadas y la enseñanza es una experiencia que se vive asumiendo riesgos. Entonces la docencia, como dice José Contreras (2005), es proceso abierto a lo que todavía no es y puede ser de otra manera.

e) Un *lenguaje subyacente sobre los fines de la enseñanza y la labor de los maestros*, que circula en el ámbito de las instituciones formadoras con una poderosa influencia en las posibilidades de acción de los aprendices en las aulas. Este "verdadero lenguaje de la enseñanza" (Cochran-Smith, 1999) difunde determinadas concepciones de la práctica docente, señala sus alcances y sus límites; propone perspectivas sobre la escuela y sus horizontes de posibilidad, y orienta la cualidad de las respuestas –ordinarias, inéditas, recurrentes, creativas- que los estudiantes, como prácticos, dan a los problemas y exigencias de la vida escolar.

Los mensajes implícitos pueden ir en contra de la relación autónoma de los estudiantes con el trabajo docente, en contra de lo que José Contreras (2007) llama "aperturas prácticas" para personalizar la enseñanza. De esta forma, el proceso de apropiación de la cultura escolar, implica confrontar las tendencias adaptadoras que provienen de la institución formadora para atreverse a actuar por cuenta propia, para ofrecer innovaciones pedagógicas, acciones minúsculas con incalculable porvenir, y contribuir así en la trasformación de la escuela.

Con esta disertación pretendo arrojar luz sobre el papel de los aprendices de maestro en la reinvención de la escuela pública. Negar o pasar por alto la opción real que ellos tienen de participar en la construcción social de la escuela, sólo aumenta la precariedad de las condiciones labores y el

desprestigio de la profesión docente. Reconocer que los aprendices, maestros del futuro, son capaces de modificar rasgos petrificados de la cultura escolar constituida, significa otorgar un voto de confianza a quienes han elegido recorrer la senda del magisterio y vivir la experiencia de educar.

Referencias bibliográficas

Blanco, N. (2006). "Saber para vivir". En Anna María Piussi y Ana Mañeru Méndez (Coords.) *Educación, nombre común femenino.* Barcelona, Octaedro, pp. 158-183.

Cochran-Smith, M. (1999). "Reinventar las prácticas de magisterio", en Angulo Rasco, F. Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. I. (Eds.) *Desarrollo profesional del docente*. Política, investigación y práctica. Madrid, Akal, pp. 533-552.

Contreras, J. (1987). "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". *Revista de Educación*, 282, pp. 203-231.

Contreras, J. (2005) "En pimera persona: liberra el deseo de educar", en Joaquín Gairín (Coord.) *La descentralización educativa ¿una solución o un problema?*, pp. 329-373.

Contreras, J. (2006) "La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado", en Juan Manuel Escudero y Alberto Luis Gómez (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro, pp.245-268.

Contreras, J (2007) *Personalizar la relación: aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza*, España, Universidad de Barcelona.

Day, Christopher (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Madrid, Narcea.

Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. Aportación a la sociología socialista. México. Grijalbo.

Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península.

Manen, Max van (1998). *El tacto en la enseñanza. El* significado *de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona, Paidós.

Pérez Gómez, A. I. (1996). *La socialización profesional de los futuros docentes en Andalucía*. Perspectivas, XXVI, 3, pp. 533-548.

Pérez Gómez, A. I. (1999). "El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes", en Angulo Rasco, F. Barquín Ruiz, J. Y Pérez Gómez, A. I. (Eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, pp. 636-660.

SEP (1997) *Licenciatura de Educación primaria. Plan de estudios*. México, Secretaría de educación Pública.

Tardif, M. (2004). Los *saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación. Manuscritos.* Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga, Ágora.

Zeichner, K. (1985). *Dialéctica de la socialización del profesor*, Revista de Educación, 277, pp. 95-123.

Percepción de los estudiantes universitarios sobre sus habilidades comunicativas

José Luis Gallego Ortega
Ignacio García Aróstegui
Antonio Rodríguez Fuentes
Universidad de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación)
jlgalleg@ugr.es
igaros@ugr.es
arfuente@ugr.es

1. Introducción

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior se ha impulsado de forma definitiva, en los futuros planes de estudio universitarios, un modelo de formación basado en competencias, de tal manera que el estudio de las competencias en el ámbito universitario se ha convertido en un campo de trabajo emergente (Elliot y Dewck, 2008) cuya finalidad es la mejora de la formación inicial de los profesionales.

Sin embargo, el estudio de la comunicación como competencia docente es un campo relativamente nuevo, a pesar de que se trata de una competencia inicial básica y fundamental para los docentes (Perrenoud, 2004). No se puede ignorar que el éxito de la docencia depende en buena medida de la capacidad del profesorado para transmitir mensajes en el centro escolar, así como de sus habilidades para generar situaciones que faciliten el aprendizaje (Castellá et al., 2007) en el aula y su entorno. El conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales son fundamentales para el buen ejercicio de la actividad profesional (Sanz, 2005), aunque sea necesario reconocer que no pocos docentes tienen problemas para comunicar o comunicarse (Camacho y Sáenz, 2000).

Con estas premisas, se desarrolló una investigación con la intención de analizar cuál era el nivel de competencia comunicativa que los futuros docentes adquirían durante su formación inicial. En este sentido, se plantearon los siguientes objetivos: 1) Conocer las habilidades comunicativas de los estudiantes (futuros docentes); 2) Analizar la percepción que posee el alumnado acerca de sus habilidades comunicativas; 3) Establecer posibles diferencias entre el alumnado de nuevo ingreso y quienes están próximos a egresar, así como entre los estudiantes de las diferentes especialidades.

2. Método

Para responder a los objetivos de la investigación, se adoptó una doble estrategia metodológica (cualitativa y cuantitativa) con la intención no sólo de triangular los resultados obtenidos mediante ambos procesos, sino también complementarlos y ayudar de este modo a la comprensión global del problema investigado. Por tanto, si bien se siguen procesos interdependientes y entrelazados, han sido vistos, validados y analizados de manera independiente (Stake, 2005).

2.1. Población y muestra

La población incluye todo el alumnado de primer y último curso de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada). Se ha de advertir, no obstante, que no se ha considerado como población los estudiantes de Magisterio que cursan estos estudios en los Campus de Melilla y Ceuta de la Universidad de Granada.

Para la obtención de una muestra significativa, se realizó un muestreo estratificado con afijación simple o no proporcional y selección aleatoria de los sujetos a encuestar dentro de cada estrato (Cohen y Manion, 2002). El criterio de agrupamiento o estratificación en este caso ha sido la especialidad de Magisterio cursada. El tamaño muestral obtenido permite estimar proporciones con un intervalo de confianza del 95% y un error máximo admisible del 5%, según las tablas de Tagliacarne.

En la Tabla 1 se incluye los tamaños de cada una de las subpoblaciones y submuestras, así como los totales significativos y los reales.

Tabla 1. Tamaños

ESPECIALIDAD	Subpoblación		Submuestra estadística		Submuestra real	
	1º	***3º***	***1º***	***3º***	***1º***	***3º***
Audición y lenguaje	87	120	24	26	44	38
Educación Especial	38	116	11	25	46	20
Educación Infantil	175	245	43	52	53	143
Educación Musical	99	144	27	31	60	36
Educación Física	138	249	38	53	116	38
Educación Primaria	311	397	84	84	*76*	*58*
Lengua Extranjera	182	250	50	52	124	*38*
TOTAL	***1030***	***1521***	***277***	***323***	***519***	***371***
Nota: Como se puede observar, en la submuestra real se han superado con creces la muestra estadísticamente significativa a nivel general, si bien, a nivel de estratos, se encuentra un poco disminuido en Educación Primaria y Lengua Extranjera						

2.2. Obtención y análisis de datos

Para recabar la información del alumnado, se diseñó un cuestionario *ad hoc* para esta investigación, con la finalidad de obtener datos de manera sistemática y ordenada (McMillan y Schumacher, 2005), y admitiendo que el cuestionario es un instrumento básico para la recogida de información en la investigación mediante encuesta (Cea D'Ancona, 2001; Cohen y Manion,

2002). Dicho cuestionario fue validado inicialmente según el procedimiento de "juicio de expertos" y "triangulación" (Fox, 1981; Hodder, 2000). Es decir, tres investigadores expertos en comunicación determinaron la validez de su contenido, de acuerdo con criterios de representatividad y relevancia de los items. Posteriormente, también fue validado de forma estadística, comprobando su fiabilidad y consistencia interna. Para ello se utilizaron dos estrategias principales (Cozby, 2005): la confiabilidad por mitades (Coeficiente de Spearman-Brown=,866) y el coeficiente Alfa de Cronbach (Alfa=0,936). Los resultados obtenidos arrojan un nivel elevado de confiabilidad. Para el análisis de datos se recurrió al Programa SPSS 14.0.

El cuestionario consta de 60 items, organizados en 5 bloques: 1) competencia como buen emisor; 2) competencia como buen receptor; 3) competencias y habilidades comunicativas en el aula; 4) competencia comunicativa para actuar en reuniones con padres o colegas; 5) competencia comunicativa para ejercer la función tutorial.

3. Resultados

Para una mejor comprensión de los datos, conviene señalar inicialmente la prevalencia del género femenino frente al masculino en esta Facultad de Educación (80'7% de mujeres, 19'0% de hombres y un 0'2 que no se ha definido). De ellos, cursan la especialidad de educación especial el 7'4%, educación infantil el 22'0%, educación física el 17'3%, educación primaria el 15'0%, lengua extranjera el 18'2%, educación musical el 10'8% y audición y lenguaje el 9'2%.

Del alumnado escolarizado en 1º, un 79'4% son mujeres frente al 20'4% de hombres y un 0'2% de la muestra que no se identifica. De ellos, un 8'8% realiza los estudios de educación especial, educación infantil un 10'2%, educación física un 22'3%, educación primaria un 14'6%, lengua extranjera un 23'8%, educación musical un 11'5% y audición y lenguaje un 8'5%.

Del alumnado escolarizado en 3er curso, un 16'9% son varones, un 82'3% mujeres y un 0'5% no se definen. De ellos, un 5'4% realiza los estudios de educación especial, educación infantil un 38'4%, educación física un 10'2%, educación primaria un 15'6%, lengua extranjera un 10'2%, educación musical un 9'7% y audición y lenguaje un 10'2%.

A continuación, se sintetizan los datos y porcentajes, teniendo en cuenta la percepción de los estudiantes sobre el dominio de las habilidades comunicativas, y de acuerdo con la siguientes escala de estimación: 1. Dominio nulo; 2. Dominio insuficiente; 3. Dominio suficiente; 4. Dominio elevado; 5. Dominio óptimo.

3.1. Competencia como buen emisor

Un 46.7% de los estudiantes estiman que su habilidad para expresarse oralmente con propiedad y corrección es insuficientes, frente al 32% que la consideran suficiente. Además admiten un dominio nulo en esta habilidad un

14.8%. Ahora bien, si los estudiantes matriculados en 1er curso entienden que su dominio es insuficiente (55%) o nulo (17.1%), los que cursan 3º señalan que el 40.3% posee un dominio suficiente y que el 12.9% lo tiene incluso elevado.

Asimismo, el 42.8% estima que su habilidad de expresión escrita es suficiente o incluso elevada (12.2%) y un 38.5% la perciben insuficiente. Sin embargo, mientras que los estudiantes matriculados en 1er muestran dudas sobre su competencia (44.8%) o incompetencia (44.4%), la mayoría (64.8%) de los de 3º se considera con un dominio suficiente (39.8%) o elevado (25%).

Los alumnos encuestados han considerado suficiente (40.2%) su capacidad de reflexión o incluso elevada (13.4%), antes de verbalizar lo que pretenden, aunque un 32.3% marca el dominio insuficiente y un 12% señala el dominio nulo de esta capacidad. No obstante, si los alumnos de 1º han marcado mayoritariamente el valor 3 (41.7%) (dominio suficiente), no debemos ignorar el elevado número de alumnos que ha elegido el valor 2 (33.1%) (dominio insuficiente) o incluso el 1 (17.7%) (dominio nulo). En los estudiantes de 3º, si bien el valor medio baja proporcionalmente (37.9%), el valor 4 aumenta su proporción ostensiblemente (23.9%).

También llama la atención su capacidad de persuasión. En efecto, un (64.3%) considera insuficiente o nula su capacidad para persuadir a los demás. Sólo un 29.9% se considera suficientemente capacitado. También es revelador el porcentaje de nivel nulo (16.7%), referido a esta habilidad. Son los alumnos de 3º quienes admiten una mayor capacidad de persuasión (44.9%), frente al 28.6% de los de 1º.

Igualmente, los alumnos manifiestan que les cuesta bastante (36.5%) o mucho (25.3%) iniciar una conversación y sólo un 26.9% admite poseer habilidades suficientes. Sorprende que tanto los aumnos de 1º como los de 3º señalen por igual el nivel medio (26’9%). No obstante, el nivel más destacado en ambos cursos es el valor 2 (dominio insuficiente).

Tampoco es alentadora la percepción de los estudiantes a la hora de mantener una conversación con seguridad. Sólo un 37.5% se considera con habilidades suficientes o buenas (15.4%), pero un 35.7% admite pocas o nulas (10.5%) habilidades. Únicamente el 15.4% se percibe con una capacidad elevada. Sorprendentemente, los alumnos de 1º muestran una mayor seguridad que los de 3º.

En cuanto a su capacidad para contrastar opiniones antes de imponer las propias ideas, es mayoritario el valor 2 (dominio insuficiente), con un 38.5%, seguido muy de cerca del valor 3, dominio suficiente (36’1%). Por cursos, el valor más marcado es el 2 (40.4% en 1º y 35.8% en 3º).

También el valor 2 encuentra su mayor representatividad (44%), cuando se trata de considerar su capacidad para evitar que la opinión que le merece el receptor reste objetividad a su condición de emisor. El porcentaje medio ha sido señalado en un 30.4% y el valor 1 en un 15%, que unido al valor 2 representan el 59%, lo cual es revelador. Los estudiantes de 1º valoran muy

poco (46.5%) o nada (17.9%) estas habilidades. Los alumnos de 3º también muestran una valoración baja, aunque superior a los de 1º.

La mayoría de los encuestados, a la hora de emitir opiniones categóricas, marca el valor 3 (35.1%). No obstante, el nivel de los que se consideran incapaces para mostrar opiniones categóricas sobre asuntos que ignoran representan valores de dominio insuficiente de forma elevada (34.7%). Con todo, los niveles restantes, excepto el 5, están bastante representados, lo que muestra una pluralidad de opiniones. Los estudiantes de 1º señalan preferentemente el valor 2 (36.2%), a diferencia de la media de alumnos. Los de 3º, por su parte, se inclinan más en el valor suficiente, siendo también más elevado el porcentaje del valor 4 en los estudiantes de 3º que en los de 1º.

Asimismo, la mayoría del alumnado se decanta por los valores de dominio suficiente (48.6%) o elevado (24.6%), cuando opina sobre el uso de un lenguaje comprensible en sus relaciones con los demás. No obstante, mientras que en el alumnado de 1º el porcentaje es de un 52.1%, en el valor 2, en el de 3º desciende hasta el 43.5%, aunque sea sensiblemente superior el porcentaje de dominio elevado que se aprecia en 3º que en 1º.

Los encuestados, cuando se manifiestan sobre la inteligibilidad de sus mensajes por los demás, se decantan por el valor 3 con un porcentaje de 44.4%, frente a otros valores como el 2 y el 4, que se encuentran a mayor distancia, mientras que los valores 1 y 5 están por debajo del 5%. En general, los estudiantes de 1º y de 3º muestran preferencia por el valor 3 aunque en distinto grado (43.8% y 45.2% respectivamente). A su vez, en los alumnos de 3º se advierte también una mayor prevalencia del valor 4.

El dominio de las habilidades como emisores se establece entre los valores 2 y 3 principalmente. En efecto, mientras el 43.9% consideran que sus habilidades son insuficientes, el 40.3% admiten un dominio suficiente. Se ha de hacer notar que entre ambos valores se concentra el 80% de las respuestas. Prácticamente la mitad de los alumnos de 1º creen que su competencia como emisores es insuficiente. Los de 3º tienen una consideración media respecto a su capacidad como emisores.

3.2. Competencia como buen receptor

En cuanto a la capacidad receptiva, los estudiantes señalan mayoritariamente un dominio elevado (35.9%), seguido del domino suficiente (32.8%). Globalmente considerados, ambos valores representan cerca del 70%. En 1er curso predominan las respuestas que afirman respetar las opiniones de los demás suficientemente. En 3er curso, los que admiten que saben respetar las opiniones ajenas en un nivel elevado aumentan significativamente.

En cuanto a su capacidad de escucha antes de emitir un juicio, se aprecia que los estudiantes se decantan por el valor 3 mayoritariamente (41%), superando en porcentaje a los dos que le siguen, el 2 (24.9%) y el 4 (28.7%). Los estudiantes de 1º muestran una tendencia media en su poder de concentración

para escuchar a los demás. Al contrario, los alumnos de 3º tienen una percepción de dominio elevado o medio en este caso.

Saber situarse en el lugar de otro para entenderlo mejor aparece mayoritariamente representado con el valor 3 (43%), seguido del valor 4 (26.6%). En 1º los valores 3 y 2 tiene mayor prevalencia, con un porcentaje conjunto de 70.8%. Sin embargo, en 3º, son los valores 3 y 4 los que representan la mayoría (79.3%). Esto indica una mejoría en la percepción de los alumnos a la hora de mostrar actitudes empáticas durante los intercambios comunicativos.

En general, los alumnos consideran suficiente su capacidad de comprensión (43.9%). No obstante, llama la atención que los valores 2 y 4 estén tan próximos. Esto podría indicar que los alumnos se mueven en un nivel de indefinición elevado en cuanto al uso de esta habilidad comunicativa. La valoración que hace el alumnado de 1º es media en esta ocasión, mientras que el alumnado de 3º valora entre media y muy elevada esta capacidad.

Los datos revelan que un 44.1% ignora los prejuicios de su interlocutor. Se constata que el alumno de 1º tiene más arraigados estos prejuicios que el de 3º. Por tanto se diría que existe una evolución positiva en este sentido, aunque se desconozca con nitidez su origen.

En cuanto a su capacidad para descubrir el hilo conductor de lo que se les demanda, el valor más destacado por los estudiantes es el 3 (44.9%), lo que indica un dominio suficiente de esta capacidad, si bien un 33.3% se decanta por el valor 2 (dominio insuficiente). Los alumnos de 3º se consideran más capacitados que los de 1º en el uso de esta habilidad (23.1% frente a un 8.8%).

En general, los estudiantes consideran el contexto para comprender mejor el significado de los mensajes. Un 44.3% entiende que lo hace suficientemente y un 21.5% considera que lo hace en grado elevado. No obstante, la tendencia se incrementa en los alumnos de 3º, ya que si tenemos en cuenta los valores 3 y 4 en ambos cursos se observa que los de 3º admiten la activación de esta habilidad en un 74.5% frente al 59.6% de los de 1º.

Saber mantener la calma es una cualidad que ha sido valorada por los alumnos, entre los valores 3 (35.7%) y 2 (34.1%) respectivamente, por lo que las percepciones oscilan mayoritariamente entre el dominio suficiente y el insuficiente. De ello puede inferirse que mantener la calma en situaciones de conflicto no parece ser una habilidad bien desarrollada. Ahora bien, mientras que el alumnado de 1º se siente insuficientemente capacitado para mantener la calma en situaciones conflictivas, el de 3º se considera capacitado en grado medio-alto (60.2%).

Cuando se les interroga por su interés para cerciorarse de la comprensión de los mensajes de los demás, los valores 2 (35.7%) y 3 (35.6%) obtienen una puntuación similar. Además se aprecia que un 17.8% se decanta por el valor 4 (dominio elevado). En general, son los alumnos de 3º quienes muestran un mayor dominio de esta habilidad (68.3%), teniendo en cuenta los valores 3, 4 y

5, frente a los de 1º, cuyo porcentaje es del 45.4. Se mantiene así la tendencia al alza del alumnado de 3º.

En cuanto a las habilidades como receptores, en general los estudiantes muestran mayoritariamente una preferencia por el valor 3, lo que indica un dominio suficiente (45.5%), y por el valor 4, lo que apunta a un dominio elevado (23.3%). Los alumnos de 1º tienen una percepción media de estas habilidades, al señalar preferentemente el valor 3 (48.7%) y el valor 4 (13.5%), y los de 3º, aunque priman también esos valores lo hacen de forma más generosa (41.1% y 37.1% respectivamente). Por tanto, en líneas generales, puede decirse que en los alumnos de 1º su percepción es media y en los alumnos de 3º se incrementa a una proporción entre media y elevada.

3.3. Competencias y habilidades comunicativas en el aula

A la hora de considerar su capacidad para articular clara, correctamente y a velocidad moderada sus mensajes, las respuestas de los estudiantes se concentran en los valores 2 (43.5%) y 3 (37.8%), mientras que los valores 1 y 4 quedan casi empatados con la diferencia de una décima. En 1º es muy significativo el porcentaje de alumnos que califica de insuficiente esta habilidad (54.4%). También hay que subrayar que los valores 3 y 4 obtienen en 3º un 65.8%.

La consideración de dominio insuficiente es la preferida por los estudiantes (45.8%), seguido del valor 3 (36%), cuando tienen que opinar sobre su capacidad para organizar adecuadamente sus exposiciones, lo que permite inferir que los alumnos no se consideran suficientemente preparados para organizar o estructurar de forma adecuada sus exposiciones orales. Llama la atención que el valor 5 haya sido ignorado por los encuestados. Además se observa que los alumnos de 1º muestran unos niveles más bajos que los de 3º, lo que indica una tendencia clara a la mejora de estas capacidades conforme avanza su formación reglada.

En cuanto al uso de un léxico apropiado, rico y variado, los estudiantes consideran que esta habilidad debe mejorar, al marcar el valor 2 mayoritariamente (44.6%), que apunta a un nivel de dominio insuficiente. Pero sumados los valores 3 y 4 se aprecia que, en conjunto, los alumnos se acercan a lo que sería un empleo adecuado del vocabulario (48%). Asimismo, los de 3º aventajan a los de 1º de forma significativa.

Los estudiantes a la hora de opinar sobre su capacidad para aplicar estrategias de motivación en el aula, concentran sus respuestas en el valor 3 (37%) y en el valor 2 (35.5%), que significa un grado de dominio suficiente-insuficiente de esta habilidad. No obstante un 18.1% se decanta por señalar un dominio elevado en cuanto al uso de estrategias motivadoras. Los alumnos de 1º obtienen una media que oscila entre la consideración de insuficiente y suficiente (39.2% y 36.7%, respectivamente). Por su parte, en las respuestas de los alumnos de 3º, aun siendo más representativo el valor 3 (37.4%), destaca el valor 4 con un alto porcentaje (24.7%), aunque ligeramente por debajo del que corresponde al valor 2 (30.1%).

Con respecto a su capacidad para utilizar ejemplos que sirvan para aclarar contenidos escolares, los estudiantes concentran sus respuestas en el valor 2 (38.3%), lo que denota alguna carencia pero de escasa importancia porque, si observamos, los valores 3 (34.8%) y 4 (17.8%) obtienen también importantes porcentajes, que sumados arrojan un 52.6%. Nuevamente las limitaciones de los alumnos de 1º son superiores a las de los de 3º.

Los estudiantes, cuando se manifiestan sobre su habilidad para captar y mantener la atención de los alumnos, marcan de forma similar los valores 2 y 3 y los valores 1 y 4, con lo que se pone de manifiesto la incertidumbre en la que se mueven estos alumnos a la hora de sentirse capacitados para poner en práctica esta estrategia. En efecto, si se suman los valores 1 y 2 y los valores 3 y 4 los resultados son casi idénticos (49.2%/50%). Si se comparan los alumnos de 1º con los de 3º, se aprecia una mejora de estas habilidades en los de 3º.

El valor promedio representativo, cuando se trata de opinar sobre su capacidad para crear un clima adecuado en el aula que facilite el aprendizaje, es el 3 (38.7%), lo que indica que los alumnos tienen una percepción intermedia respecto a esta habilidad. Pero teniendo en cuenta también la relevancia que adquiere el valor 2 (32.9%), se aprecia una cierta tendencia por parte de los alumnos a considerarse insuficientemente capacitados para conseguir un clima de relación positivo. Conviene destacar que los estudiantes de 1º y los de 3º se perciben similarmente capacitados para esta cuestión, aunque los de 3º consideran que poseen un dominio más elevado que los de 1º.

Cuando opinan sobre su capacidad para hacer uso de distintas modalidades de preguntas, la apreciación de los estudiantes es de insuficiente, con un porcentaje del 42.6% y a cierta distancia se encuentran los alumnos que manifiestan una apreciación media sobre esta cuestión (33%). Sumando los dos porcentajes mayoritarios, se observa una valoración baja. En los alumnos de 1º se acentúa la tendencia a considerar su capacidad insuficiente e incluso un alto porcentaje considera su dominio nulo (18.7%). En el caso de 3º, el valor más destacado, sin embargo, es el 3 (40.3%). El valor 2 tiene, de todos modos, un porcentaje bastante elevado, lo que implica una consideración insuficiente de esta habilidad.

En cuanto a su capacidad para lograr la participación de los alumnos, mayoritariamente marcan casi de forma equitativa los valores 2 (36.6%) y 3 (37.6%), lo que indica la indefinición en la que se mueven éstos respecto de esta habilidad. Ahora bien, mientras que los alumnos de 1er curso admiten un dominio insuficiente (42.5%) de la misma, los de 3º consideran su habilidad media (valor 3), con un porcentaje del 38.7%.

En general, el alumnado considera que posee un dominio suficiente (38.6%) o incluso elevado (15.7%) para utilizar productivamente el sentido del humor. Sin embargo, el porcentaje de alumnos de 3º que así lo considera es superior que en 1º, ya que sumados los valores 2 y 3 se observa que la mayoría mejora en su apreciación conforme promociona de curso.

En cuanto a su habilidad para aplicar técnicas de trabajo en pequeños grupos, el porcentaje mayor en este caso corresponde al valor 3 (41.3%), que se puede catalogar de medio. Se observa por tanto una tendencia central (capacidad regular o suficiente), si bien los porcentajes acumulados en las respuestas 1 y 2 (43.7%) son bastante mayores, parcial y globalmente, que los de las 4 y 5 (15%), lo que evidencia una tendencia clara al no dominio de esta capacidad. No obstante, mientras en 1º los alumnos muestran una indefinición respecto al dominio de la habilidad, en 3º los valores 3 y 4 representan el 64%.

Asimismo, la mayoría considera que conoce suficientemente (40.4%) o mucho (24.4%) los contenidos escolares, aunque son los de 3º quienes superan en apreciación a los de 1º (69.4% vs. 61.3%)

A la hora de afrontar las situaciones comprometidas del aula, el alumnado se mueve nuevamente en la indefinición. En efecto, los valores 1 y 2 representan el 49.2% y los valores 3 y 4 suman un 50.1%. Por cursos, son los de 3º quienes admiten mayores habilidades (54.3% vs. 47%).

De otra parte, los estudiantes encuestados se consideran insuficientemente capacitados para lograr que los alumnos se centren en la tarea, aunque esa percepción se acentúa en los alumnos de 1º (47.7%) y decrece en los de 3º.

Claramente, en cuanto a su capacidad para utilizar productivamente la crítica y la alabanza, los encuestados se decantan por el valor 2 (41.2%), que se corresponde con una capacidad insuficiente. Es destacable, en esta ocasión, la importancia que adquiere el valor 1 (capacidad nula, 13.2%). Los alumnos de 1º muestran en casi la mitad de las ocasiones (49.4%) una clara insuficiencia en esta habilidad. Los alumnos de 3º, por el contrario, muestran una tendencia mayoritaria hacia el valor 3 (40.1%), una caída fuerte en la valoración 2 (29.1%) y una importante subida en el valor 4 (17’7 %). Por tanto, y en general, la tendencia es ascendente entre el 1er curso y el 3º.

Cuando opinan sobre su capacidad para sentirse seguros para conducir el grupo-clase, los valores 2 y 3 son elegidos por igual (34.1%) y de forma similar los valores 1 y 4. Denota, por tanto, una ausencia de posicionamiento claro. Por cursos, los de 3º admiten un mayor dominio que los de 1º.

En cuanto al dominio de la comunicación no verbal (CNV), el alumnado se muestra moderadamente satisfecho. El porcentaje de los valores 3 y 4 (52.4%) es superior al que representan los valores 1 y 2 (46.8%). Sin embargo, si los alumnos de 3º admiten ese dominio, los de 1º no se consideran capacitados en el uso de la CNV.

Con respecto a su capacidad para utilizar un lenguaje comprensible en las exposiciones del aula, los estudiantes se decantan por el valor medio 3, pero seguido de cerca del valor 2 (40.5% y 37.3%, respectivamente). Sin embargo, los valores 3 y 4 representan el 56.3% (dominio suficiente y elevado de esta habilidad). El alumnado de 1º (50.9%) admite una mayor carencia de esta habilidad que el de 3º (31.2%).

En general, los estudiantes se sienten poco capacitados en el dominio de los aspectos comunicativos implícitos en la labor docente. En efecto, el valor 2 (dominio insuficiente) es mayoritario (41.5%). Incluso en 1º representa el 50.2%, de lo que se colige una percepción bastante pobre sobre esta habilidad. En los alumnos de 3º, por el contrario, su dominio les parece suficiente en un 41.7% y hasta bueno (18.8%).

3.4. Competencia comunicativa para actuar en reuniones

El alumnado manifiesta mayoritariamente un dominio suficiente de su habilidad para prestar atención a lo que dicen los demás (40%), que sumado a la percepción de dominio elevado representa el 64.9%. Nuevamente, los de 1º se consideran menos capaces que los de 3º.

El 46.6% del alumnado encuestado no se sienta capacitado para autorregular la frecuencia y la duración de sus propias intervenciones, aunque el 33.4% se considera capacitado y el 14.5% muy capacitado. Una vez más los de 3º se sienten más capaces que los de 1º.

El alumnado, en general, admite suficiente capacitación para preparar las reuniones. En efecto, los valores 3 y 4 representan el 56.5%. Por cursos, son los de 3º quienes se muestran más competentes.

En cuanto a su capacidad para centrarse en la materia objeto de debate, los resultados obtenidos indican que los valores 2 y 3 son los preferidos, aunque por un estrecho margen. En 1º los alumnos marcan preferentemente el valor 2 (46.3%) y en 3º el valor 3 (45.2%). Pero si se suman los valores 3 y 4 se observa que la capacitación de los alumnos de 3º es muy superior a la de los de 1º.

Saber respetar las opiniones ajenas y turnos de palabra no parece ser problemático para los estudiantes encuestados. Sumados los valores 3 y 4 se obtiene que el 66.1% se considera capacitado para ello. Los estudiantes de ambos cursos admiten esa capacidad, aunque con porcentajes diferentes a favor de los de 3º. Un 60.2% para los de 1º frente a un 67.2% de los de 3º.

Asimismo, los estudiantes encuestados muestran dudas sobre su capacidad para hacer intervenciones con naturalidad y sin inhibiciones. Los valores 1 y 2 arrojan el 49.4% y los valores 3 y 4 el 50%. Los estudiantes de 3º, no obstante, se consideran más capacitados que los de 1º.

En el dominio de habilidades expresivas en las reuniones con padres y colegas, los encuestados muestran mayor tendencia hacia el dominio insuficiente que hacia el nivel elevado. Si bien el valor 3 es el más señalado (39.1%), el valor 2 está muy cerca con un porcentaje del 35.6%. Para el alumnado de 1º, su capacidad de expresión deja mucho que desear. El de 3º, sin embargo, se muestra más optimista.

El esfuerzo por considerar que las intervenciones puedan contribuir al logro de los objetivos del grupo no se considera alcanzado por los estudiantes, ya que el

valor más representado es el 2, dominio insuficiente, con un margen de diferencia respecto al valor 3, dominio suficiente, que puede considerarse significativo (42'1 % versus 34'9 %). No obstante, los alumnos de 1º son mucho más pesimistas que los de 3º.

La tendencia mayoritaria manifestada por los estudiantes, a la hora de mantener en sus intervenciones un tono mesurado, cortés y constructivo, muestra un dominio entre insuficiente (39.4%) y suficiente (38.8%). Los alumnos de 1º creen tener un dominio mayoritariamente insuficiente y los de 3º, por su parte, se consideran suficiente (43.8%) o bastante capacitados (23.4%).

En cuanto a su capacidad para acompañar las críticas con sugerencias que contribuyan a solucionar el problema, los alumnos se decantan por una valoración media (40.6%). Aún así el valor de dominio insuficiente es también elevado (36.9%). En 1º los alumnos no se sienten capacitados. En 3º se consideran capaces para contribuir a la resolución de los problemas.

En general, el alumnado admite respetar las decisiones aunque no coincidan con las suyas. Los valores 3 y 4 representan el 57.1%. Pero, aunque los alumnos de 1º no tienen una percepción muy negativa de estas habilidades, los de 3º admiten un mayor dominio.

En general, los encuestados opinan que su dominio de las habilidades propias del participante eficaz en reuniones es mayoritariamente insuficiente (40.1%), aunque sumados los valores 3 y 4 se aprecia una tendencia positiva (53%). Ahora bien, si los estudiantes de 1º acentúan la media hacia abajo, los de 3º sitúan en el dominio suficiente (46.2%) o bueno (19.6%) su valoración.

3.5. Competencia comunicativa para ejercer la tutoría

Cuando se manifiestan sobre su capacidad para planificar sistemáticamente la entrevista de tutoría, la tendencia se sitúa entre el valor 2 mayoritario (39.8%) y el valor 3 (38%). En los alumnos de 1º se constata que no se sienten capacitados en su mayoría para preparar una tutoría (45%). Los alumnos de 3º, por el contrario, sí.

La mayoría de los alumnos no se sienten capacitados para desarrollar técnicas de ayuda. El valor 2 obtiene un alto porcentaje (43.4%). Los alumnos de 1º manifiestan un grado de incapacidad que ronda el 50%. En los estudiantes de 3º, sin embargo, la valoración es positiva, siendo el nivel de dominio suficiente mayoritario (38.7%).

Los estudiantes muestran evidentes carencias, globalmente considerados, cuando se les pregunta sobre su capacidad para evaluar y registrar los resultados de las entrevistas. Sin embargo, por cursos, la percepción de los alumnos de 3º es mucho más positiva que la de los de 1º.

También se aprecia una tendencia mayoritaria respecto a la falta de competencia para crear un clima propicio en el desempeño de la función

tutorial (42.8%). No obstante, la tendencia que es acusada en el alumnado de 1º, se modifica claramente en el de 3º.

No obstante los estudiantes se consideran capacitados para interpretar el significado de los signos verbales y no verbales de una entrevista. El 39.7% se decantan por el valor 3 y el 13.6% por el valor 4. Sin embargo, mientras que los de 1º se muestran dubitativos, los de 3º se inclinan por la percepción positiva de esta capacidad.

Finalmente, consideran que su dominio sobre las habilidades comunicativas propias del profesor tutor es insuficiente, en un porcentaje próximo al 50%. Destaca asimismo el valor medio 3 (31.5%) y también el valor 1, ya que en pocas ocasiones alcanza como ahora el porcentaje de 11.8 %. Ahora bien, mientras que los alumnos de 1º no se sienten competentes, los de 3º se muestran proclives a esa competencia.

4. Conclusiones

En páginas precedentes se han presentado los principales datos-resumen y porcentajes obtenidos, omitiendo las tablas ilustrativas y restringiendo las observaciones adicionales por las limitaciones de espacio que el formato de esta comunicación exige. Ahora, al presentar las conclusiones finales del estudio, nos limitamos a resaltar aquellas observaciones de carácter general que se desprenden del mismo, evitando la repetición de datos puntuales que pueden ser consultados en las páginas anteriores.

Se ha de señalar que, aunque la competencia comunicativa es una habilidad básica para el desempeño de la actividad docente, esta investigación ha puesto de manifiesto inicialmente que (1) existe un bajo nivel de competencia comunicativa entre los estudiantes de Magisterio; (2) el nivel de competencia comunicativa se incrementa en el alumnado cuando promociona de curso académico. De manera detallada, la investigación reveló cuáles eran las percepciones acerca de las competencias comunicativas que los maestros en formación poseen al iniciar y concluir sus estudios. En síntesis, se pueden concretar en los siguientes:

1. Los estudiantes de magisterio poseen una percepción deficitaria de su capacidad emisora para el desempeño de la actividad docente, aunque estiman como suficiente su competencia receptora.
2. Asimismo, se consideran insuficientemente preparados para utilizar de forma adecuada estrategias y recursos comunicativos en el aula.
3. Admiten carencias igualmente significativas para manejarse con eficacia en las reuniones que necesariamente tendrán que desarrollar cuando desempeñen tareas docentes en los centros escolares.
4. Tampoco se consideran suficientemente formados para desempeñar las actividades que entraña la función tutorial.
5. Se advierte, sin embargo, una tendencia positiva en el desarrollo de competencias comunicativas desde que inician sus estudios hasta que los concluyen.
6. No se han apreciado diferencias significativas entre las especialidades.

Se ha de señalar, no obstante, que el carácter exploratorio de esta investigación aconseja una interpretación prudente de los resultados, fundamentalmente a la hora de generalizar sus hallazgos. Pero el carácter inicial de este estudio abre nuevos interrogantes de especial interés para la investigación en este campo (extender el estudio a todo el alumnado, construir nuevos instrumentos que permitan un análisis más pormenorizado de la competencia comunicativa en los futuros docentes, incorporar nuevos contextos…).

Referencias bibliográficas

Camacho, S. y Sáenz, Ó. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy (Alicante): Marfil.
Castellá, J.M., Comelles, S., Cross, A., Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados.* Barcelona: Graó.
Cea D'Ancona, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
Cozby, P.C. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento.* México: McGrawHill.
Elliot, A.D. y Dewck, C.S. (2008). *Handbook of competence and motivation.* New York: Guilford.
Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación.* Pamplona: Eunsa.
Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture, en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research (pp. 703-717).* London: Sage Publications.
Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual.* Madrid: Pearson.
Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó.
Santos Guerra, M.Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula.* Barcelona: Graó.
Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

La formación de los docentes. El portal "INNOVA". Una red virtual de sensibilización ciudadana y de construcción y difusión de conocimiento pedagógico.

Rodrigo J. García Gómez.
rgarci6@platea.pntic.mec.es
Comisión Permanente. Consejo Asesor 'Innova. Educación en Red'

La definición y tratamiento de la formación del profesorado y de su desarrollo profesional[50] tienen que ver, una vez más, con el problema que ha estado siempre asociado a la pedagogía, su 'naturaleza política'. El concepto de educación, como afirma Freire[51], no es neutral, se encuentra "*coloreado de tintes ideológicos; a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién o de qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases [...] están involucrados en la práctica de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local*". Pues bien, la enfoque que se adopte sobre el modelo de capacitación y desarrollo docente estará inevitablemente asociado al concepto de educación que le proporcione identidad.

Definir la mejor formación del profesorado sin precisar el concepto de educación que conlleva y sin analizar su grado de aceptación entre profesionales, comunidades educativas y opinión pública en general (verdadera reguladora del comportamiento del 'aparato escolar') nos puede llevar a una caracterización bastante fútil, deseosa y poco realizable.

Para evitarlo, necesitamos focalizar nuestro esfuerzo en identificar el concepto de educación que hoy es hegemónico, contrastarlo con los principios de la ética del comportamiento humano y los resultados de la investigación, plantear sus carencias y contradicciones y proceder a 'informar', 'dialogar' y 'convencer' a la opinión pública y a los colectivos afectados de ideas alternativas en las que asentar un nuevo concepto de educación y de formación del profesorado, fijando, al mismo tiempo, las bases de revisión continua de dichos conceptos.

Pero esta lógica no tiene fácil desarrollo. Hoy la tarea de identificar, en profundidad, el concepto dominante de educación, entre otras razones, por su traducción disfrazada, es bastante compleja. Así mismo, Informar y convencer a la opinión pública de la necesidad de adoptar nuevas referencias para un concepto alternativo de educación es una acción, si cabe, más laboriosa. Desplegar esta decisión exige penetrar en el 'espacio público' de comunicación y trasladar nuevas ideas, compitiendo con otros códigos y discursos que, en

[50]Castells, 2009, aporta el concepto de intelectual del conocimiento para aplicarlo al grupo de trabajadores cualificados, con posibilidades de desarrollo y de negociación laboral en la sociedad en red. consideramos acertada esta definición para aplicarla al desarrollo profesional del docente.

[51] Freire, 1993: 105.

convergencia, defienden intereses opuestos a cualquier cambio en profundidad[52].

Ciertamente, identificar y delimitar la concepción dominante de *buena práctica educativa* significa desenredar una verdadera maraña. Podemos comprobar fácilmente, a través de la consulta de los medios comunicación, que la definición de 'buena educación' se encuentra en crisis y que su traducción por los servicios educativos está sometida a fuerte revisión, en cuanto a legitimidad y eficacia.

Disponemos de algunas evidencias que ilustran esta crisis. Detengámonos por un momento en la cifras, de fracaso y abandono escolar, que arroja nuestro sistema educativo[53]. Esta situación encuentra una explicación, para algunos investigadores de las ciencias sociales[54], en la circunstancia de que nuestra escuela, como servicio educativo privilegiado, se sitúa en una fase de desarrollo institucional que caricaturizan como *'muriendo de éxito'*. Después de la enorme expansión de los sistemas escolares a lo largo del siglo pasado y de haberse logrado que la opinión pública reconozca el valor de la educación, ahora las instituciones escolares se encuentran sin respuestas útiles a las expectativas despertadas. Las cifras de fracaso y abandono que proyecta su actividad y la falta de funcionalidad de muchos de los aprendizajes que suministra es prueba de ello. Nuestro sistema escolar y sus instituciones no acaban de responder a las nuevas necesidades de una sociedad organizada como complejo entramado de relaciones. Las escuelas siguen respondiendo a demandas anteriores, manteniendo una organización jerarquizada, experta y burocrática, adaptada a las necesidades del industrialismo y la modernidad.

Esta falta de 'buenos' resultados escolares podría permitir abrigar la esperanza del cambio, de encontrarnos en un momento propicio para construir colectivamente un nuevo concepto de práctica educativa, que supere viejos formatos selectivos y establezca un desarrollo docente útil y ético. En este escenario de ilusión, podría ser suficiente la caracterización técnica de una buena formación del profesorado (ya disponemos de bastante investigación y literatura especializada) para hacer posible su desarrollo. Sin embargo, esto no está sucediendo así. En estos momentos, no disfrutamos de las '*parabienes*' de un concepto evolucionado de educación y no nos encontramos con prácticas generalizadas de enseñanza y de formación de los docentes que podamos considerar encomiables. Basta analizar algunos planes de formación del profesorado, surgidos en el proceso de convergencia europea para las universidades, derivado de los acuerdos de Bolonia[55], o determinados formatos de formación '*on-line'*, puestos en marcha por las administraciones y las agencias privadas de formación.

Alcanzar una definición ética y útil de la práctica de enseñanza, admitida y asumida mayoritariamente como idea valiosa, no parece, a raíz de todo lo expuesto, una tarea fácil y, sin embargo, no evolucionar en esa dirección impide asentar un modelo alternativo de desarrollo profesional. La aceptación mayoritaria de una manera alternativa de ejercer la enseñanza se convierte en algo imprescindible. Podemos llenar páginas y páginas definiendo técnicamente una buena formación del profesorado; si la práctica docente que

[52] Pérez Esquivel, 2001.
[53] OCDE, 2008a, 2008b.
[54] Fernández, Mena y Reviere, 2010.
[55] Martínez Bonafé, 2005.

lleve asociada no es aceptada, por la opinión pública o al menos por sectores importantes de las comunidades educativas, su virtualidad no traspasará el dintel de la puerta de las escuelas.

Consideramos bastante ingenuo hacer una relación, a modo de conjunto de desideratas, de buenas referencias investigativas, guías de contenidos y procedimentales que inspiren la formación de los enseñantes, sin 'conocer' las relaciones de poder existentes detrás de cada concepto de educación y de práctica docente[56]; y sin detectar las claves que nos permiten avanzar en la implantación mayoritaria de nociones más 'justas'. Esta última característica, la 'justicia escolar', es algo lo suficientemente valioso como para dignificar cualquier defensa.

Llegado a este punto, podemos pensar que nos encontrarnos ante un muro infranqueable y que es inútil seguir adelante. Sabemos, además, que este muro es resistente ya que nuestra práctica de enseñanza es heredera del pasado y su evolución lenta viene marcada por las ideas y creencias hegemónicas presentes en las redes globales de comunicación que, para escarnio de todos, son selectivas y expertas.

Para confirmar lo que acabamos afirmar, basta con analizar las opiniones vertidas por los medios masivos de comunicación, que reclamando 'mejores resultados' (yo diría de 'más acomodación' y 'menos transformadores') robustecen, de hecho, la idea de encontrarnos en el 'mejor de los mundos posibles' y que en realidad no habría nada sustancial que transformar. Justamente, continuando con el espíritu contradictorio y de resistencia que ha caracterizado históricamente la implantación de cualquier progreso ético; en la actualidad la influencia ejercida, desde las relaciones de poder, honra un determinado tipo de práctica escolar bastante inmovilista[57]. Por debajo de las grandes palabras, se apoyan ideas educativas pesimistas, envueltas en técnicas selectivas de eficacia adaptativa y supuestamente innovadoras. Este pensamiento cuenta a su favor con la inercia de las sociedades y de sus instituciones a resistirse a cualquier cambio.

Después de poner de manifiesto la dificultad de identificar y ajustar a conocimiento el significado de una buena práctica docente, nos toca reflexionar sobre la dificultad o no de 'Informar' y 'convencer' a la opinión pública de la necesidad de cambiar el actual concepto hegemónico e interesado de educación, alejado de todo conocimiento riguroso. Esta acción, sin la cual no podemos pensar en el desarrollo de una noción fundamentada y alternativa, constituye un segundo frente, en el que centrar de la misma manera y con la misma intensidad nuestro esfuerzo.

En este texto trataré de argumentar la relevancia de este esfuerzo y mostrar alguna iniciativa en este sentido. Es decir, nos ocupamos de sacar a la luz la relevancia de este segundo frente, así la posibilidad de ser abordado; de la eventualidad real o no del ejercicio de la resistencia; y del papel que un Portal Web, como ejemplo de una práctica de 'autocomunicación masas'[58], puede desempeñar en ese ejercicio de influencia en la opinión pública para que acepte y asuma un nuevo concepto de educación y de desarrollo docente.

---

[56] García, 2006: 504.
[57] Freire, 1997.

[58] Castells, 2009.

Ya tenemos marcado el horizonte y, sin embargo, la empresa de transformar mentalidades nos empieza a sonar de nuevo a 'tarea de titanes', además de lo alejado, que, esta acción, se encuentra de la tradición docente. Una y otra vez, volvemos al mismo lugar, nos topamos con un dura defensa que nos impide avanzar. Transformar las mentalidades de los profesionales, de las comunidades educativas y de la opinión pública en general sobre lo que significa una 'buena' educación; y diseñar y proponer prácticas de desarrollo profesional, de creación y gestión de conocimiento pedagógico valioso no parece contar con el apoyo de muchas voluntades.

Pero no todo es tan oscuro, la investigación disponible sobre algunas prácticas valiosas que han conseguido cambiar ideas y comportamientos sociales[59] aportan enseñanzas reveladoras que referiremos en siguiente apartado.

Por tanto, la profesionalidad del docente exige para su desarrollo de dos acciones desplegadas a la par, una que va unida al ejercicio del 'rol' de profesor en un centro escolar y, otra, a su condición de ciudadano comprometido con la realidad que rodea a la institución de enseñanza en donde ejerce[60]. De ahí que consideremos al conocimiento del papel que desempeñan los distintos subsistemas sociales en el ejercicio de las tareas docentes, la comprensión de las presiones de las prácticas económicas, político-administrativas y socioculturales vigentes sobre el desarrollo de la educación un contenido necesario en toda capacitación profesional de los docentes[61].

Con el razonamiento expuesto nos hemos permitido establecer la siguiente hipótesis de partida: *Nos debe preocupar, tanto o más que, definir en qué consiste una formación ética y profesionalizadora del profesorado, ilustrar las estrategias de cambio que hay que desplegar en la concepción educativa dominante, entre la opinión pública y entre los profesionales de la enseñanza, y la instrumentación de las políticas insurgentes que se declaren a favor de un cambio de noción educativa.*

Quizás en este momento comenzamos a intuir, un poco más, cual puede ser el papel a desempeñar, en la lucha por la conquista del 'espacio público[62]' de comunicación, un Portal Web, como *Innova,* que facilita y hace posible la argumentación pública y la construcción colectiva de un concepto ético e innovador de educación y de formación del profesorado.

El poder del marco de ideas. El cambio global en la sociedad red

En este apartado pretendemos 'dar un paso más' en ese empeño por mostrar la importancia de dedicar esfuerzo a la transformación del maco de ideas que otorga sentido a los comportamientos sociales, si es que queremos tener

[59] Castells 2009, analiza acciones de cambio de ideas y creencias enraizadas en la opinión pública gracias a las acciones desempeñadas de una determinada manera por la campaña por el cambio climático, los movimientos antiglobalización, la comunicación inalámbrica y las comunidades de prácticas insurgentes y la Campaña de Obama a la primarias presidenciales de 2008.

[60] Freire, 1993; Darling Hammond, 2006; Villegas, 2007; Escudero, 2006a, 2006b, 2009.

[61] Escudero, 2006a, 2006b, 2009; García, 2006.

[62] Castells, 2009.

confianza en el desarrollo de un modelo evolucionado, justo y útil de formación del profesorado.

La investigación en ciencias sociales nos sitúa en un tiempo histórico que algunos denominan postmodernidad y que otros, a mi juicio más acertadamente, lo designan, con un significado de mayor compromiso ético, modernidad ilustrada[63]. Sea una u otra la denominación, lo relevante ahora, es el hecho de encontrarnos en una etapa distinta de desarrollo social que funciona y se desarrolla *manteniendo y fomentando complejas redes de relación y de información*. Hoy el poder para cambiar se encuentra en la posibilidad de ejercer control sobre la comunicación y de la información "ya sea el macropoder del estado y de los grupos de comunicación o el micropoder de todo tipo de organizaciones"[64].

En esta nueva fase las relaciones sociales progresan, manteniendo una serie de propiedades: globalidad, interactividad y fragmentación (inclusión y exclusión de la sociedad red); cuya presencia y desarrollo justo y equilibrado no son fáciles de encontrar en el modo de proceder habitual de nuestras escuelas, de ahí, entre otras razones, la crisis de identidad que padecen y a la que ya hemos hecho referencia.

Sabemos que las instituciones tienen éxito cuando sus cualidades de relación son un corolario de las reglas de funcionamiento en red y de la lógica desplegada para generar y mantener determinados espacios de poder. Así lo documenta Castells (2009) en su trabajo *'Comunicación y Poder',* haciendo referencia a las estrategias desarrolladas y al éxito alcanzado en sus objetivos por agencias e instituciones, como las grandes multinacionales de la comunicación, creadoras y gestoras de los contenidos utilizados por la opinión pública.

Cualquier intento, por tanto, de transformar ideas sociales y educativas pasa hoy por aprender de las iniciativas institucionales y organizativas que han logrado transformaciones relevantes de ideas dominantes, así como, de las estrategias desplegadas que han conseguido influir en la opinión pública y legitimar determinados intereses.

El análisis de estas experiencias nos lleva a considerar que el cambio necesario de concepto y práctica educativa exige la comprensión y, posterior, utilización de la lógica de funcionamiento de las redes sociales globales, tanto para los modos de relación interna -entre los distintos elementos del sistema escolar-, como en la previsión y desarrollo de las condiciones necesarias para modificar las visiones habituales y estereotipadas de la opinión pública. El conocimiento recogido acerca de la evolución sufrida por las agencias e instituciones con éxito, en su modo de conducirse con naturalidad en la red, nos va a ser muy útil para imaginar el proceso de transformación del modo de proceder escolar.

Fruto del anterior análisis hemos se pueden obtener algunas enseñanzas: el cambio social y, por tanto, el educativo, siendo mulitidimensional, sólo se produce cuando existe detrás un cambio mayoritario en la mentalidad personal y colectiva; los cambios en el comportamiento modifican de manera paulatina las normas que rigen las relaciones institucionales, las que a su vez estructuran

[63] Habermas, 1988.
[64] Castells, 2009: 23.

las relaciones sociales[65]; la naturaleza de estas normas y las formas culturales de relación son, en realidad, la construcción y cristalización de vínculos de 'poder'. La investigación[66] en este ámbito también nos documenta como la modificación de estos idearios se produce de acuerdo a determinadas lógicas, presentes en las interacciones entre el *cambio cultural* de la opinión pública y el *cambio político* de las prácticas administrativas y de regulación.

En el seno de la investigación pedagógica también se comparte este planteamiento desde algunas conceptualizaciones por un sector de investigadores de las ciencias de la educación[67]. Estos autores consideran el centro escolar como '*nicho ecológico del cambio*' de la cultura escolar. En otros casos, la comunidad escolar ha sido imaginada como el lugar donde asentar el cambio de cultura dominante y así lo han establecido algunos movimientos y colectivos de innovación educativa ('Comunidades de Aprendizaje', 'Proyecto Atlántida. Educación y Cultura democráticas'….). Sin embargo, a nuestro juicio, no han incorporado aún, en su mayor significado, la lógica de la promoción simultánea del cambio global (*cultural* de ideas y *político* de prácticas) que, centrado como preocupación en ámbitos específicos del desarrollo social -en este caso el modo de proceder de las escuelas-, haga posible la aceptación y exigencia de un cambio educativo relevante y generalizado.

Una opinión pública mentalizada y convencida de la necesidad de cambio en las prácticas de enseñanza exigiría su transformación, transcendiendo 'las ganas' o la 'buena voluntad' de algunos colectivos y profesionales innovadores. El cambio escolar, la transformación del concepto de educación y de desarrollo docente, necesita trabajarse tanto 'dentro' como 'fuera' de las instituciones educativas y en ambos contextos con la misma intensidad deben ser conceptualizados y abordados.

Reprogramando las redes. La conquista del espacio público

Una vez rescatado el valor del cambio de mentalidad para implantar un modelo alternativo de educación y de formación del profesorado, es momento de abordar otro problema: cómo favorecer y asentar ese cambio entre la mayoría de la opinión pública. Entramos en el peliagudo problema de poner en práctica una nueva concepción de cambio escolar. Esta innovación demanda la capacidad de poner en circulación nuevas ideas, éticas y útiles sobre la formación del profesorado, y la de concitar el acuerdo en las *comunidades de barrio,* en y con los *movimientos sociales,* en general, y de *innovación educativa*, en particular, y de todos estos emergentes con las *políticas insurgentes* -de cambio institucional-; para que juntos hagan posible la transformación de ideas y prácticas con vocación de permanencia.

Iniciar el cambio substantivo del concepto y funciones de la escuela abrazado por el discurso dominante y asumido pasivamente por la opinión pública, y situarlo en una determinada dirección, próxima a lo que consideramos una institución innovadora, exige trabajar de acuerdo con la lógica establecida, en las relaciones sociales de poder, d esa red global de comunicación, que

[65] Giddens, 1995.

[66] Castells, 2009.

[67] Fullan, 1994, 2001, 2002; Escudero, 1992; González, 1993, 1994a, 1994b; Bolívar, 1993a, 1993b; Domingo, 1997; García, 2006; entre otros.

configura nuestra sociedad. Esta lógica de interacción comunicativa nos muestra que las relaciones de poder se construyen en el denominado '*espacio público'* de comunicación, el lugar *"de la interacción social y significativa, donde las ideas y los valores se forman, se transmiten, se respaldan y se combaten; espacio que en última instancia se convierte en el campo de entrenamiento para la acción y la reacción*[68]*"*.

En nuestra realidad social, son las redes de comunicación horizontal e intermodal las que conforman ese 'espacio público' de tal manera que son las diferentes formas de control de la información las que se organizan, en éste núcleo de construcción del poder, para cambiar o reafirmar usos sociales y decisiones y prácticas políticas. Cualquier deseo de cambio fuera de estas lógicas es sencillamente irrealizable. Forjar la modificación de creencias en una sociedad en red, manteniendo un comportamiento y un discurso fuera de la lógica del funcionamiento de las redes y de ese 'espacio público' es un intento vacuo.

La configuración de la sociedad como una red no es por tanto, en estos momentos, una opción de la que nos podemos desvincular; es la forma que ha adoptado la sociedad para organizarse. No tiene sentido pretender modificar ideas y estructuras de lo social (el sistema de enseñanza), actuando fuera del modo que ha adoptado la sociedad para conformarse, ni despreciando su particulares características de gestión y de interrelación.

Resulta que las posibilidades comunicativas de las redes son infinitas y la eventualidad de influir en las ideas que circulan también. Este es el punto de optimismo y de viabilidad que queremos resaltar. Actualmente entrar en el 'espacio público' de comunicación no es del todo prohibitivo de unos pocos, hoy es posible penetrar en ese espacio, suministrar otros contenidos y disputar la presencia de códigos, mensajes e imágenes multimodales alternativas. Si esta entrada y su mantenimiento se realizan de manera fundamentada, estratégicamente planificada y sostenida, las posibilidades de que se produzca ese cambio cultural y político aumentan. En este 'espacio público' cabe, por tanto, un nuevo concepto de educación, de sistema escolar más justo y de práctica de enseñanza más ética, comprometida y fundamentada. Aunque somos conscientes de que partimos desde una posición subordinada a la legitimidad simbólica establecida en este momento; por lo que debemos evitar una cierta proyección simplista de lo expuesto.

A pesar de estas circunstancias, entrar en el 'espacio público' de comunicación y forjado de la opinión es imprescindible. Este lance exige elaborar otros discursos con posibilidades de presencia, utilizando formatos de comunicación adecuados. La llamada acción de 'autocomunicación de masas' hace posible esta exigencia. La especificidad de las formas y procesos de la comunicación socializada, en la sociedad en red, se refiere tanto a los medios de comunicación multimodales como a las redes horizontales interactivas creadas en torno a Internet y a la comunicación inalámbrica, que posibilita la aparición de una audiencia creativa, no limitada al papel de mero receptor de mensajes, aumentando sus opciones y utilizando las tecnologías de la información y la comunicación para expresar sus preferencias. Esta audiencia utiliza una parte del espacio público para la producción interactiva de significados, fuente de la cultura de la 'mixtura' que caracteriza el mundo de la autocomunicación de

[68] Castells, 2009: 395.

masas, *"incrementándose de forma decisiva la autonomía de los sujetos comunicantes respecto a las empresas de comunicación en la medida que los usuarios se convierten en emisores y receptores de mensajes*[69]*"*
Hemos llegado a un momento de este escrito, en el que ya se dispone de suficientes elementos como para percibir el papel que puede desempeñar la promoción de la colaboración en Internet, entre movimientos sociales de innovación educativa, en la creación de conocimiento pedagógico y difusión de códigos y mensajes alternativos sobre educación, la escuela y sus funciones y la formación del profesorado. Esta es la razón de ser del *Portal innova. Una red virtual de sensibilización ciudadana y de construcción y difusión de conocimiento pedagógico.* En otras palabras, disponer y utilizar una plataforma virtual de construcción colectiva de significados que, incorporados al 'espacio público' de opinión, posibilite el cambio de concepto de educación dominante entre amplios sectores de la opinión pública. Este cambio es el que posibilita el desarrollo y vigencia de un modelo alternativo de formación del profesorado que cuenta con el apoyo con las comunidades educativas, las escuelas y de los propios profesionales.

El portal innova. Una red virtual de sensibilización ciudadana
Las ideas rectoras expresadas hasta este instante han estado presentes, como referencias, en la creación y expansión del Portal 'Innova'. A continuación, explicamos algunas inquietudes específicas que aportan sentido a esta iniciativa.
La creación del espacio virtual que nos ocupa resulta de un proceso iniciado por un colectivo de profesionales y de ciudadanos, preocupados por la falta de soporte científico y ético de las decisiones político-administrativas adoptadas sobre nuestro sistema escolar. Su compromiso se materializa en el establecimiento de una red virtual de intercambio, contraste, gestión y difusión de conocimiento pedagógico. Este trabajo de colaboración entre un variado espectro de grupos de innovación educativa, adopta el nombre de *"Innova. Educación en Red",* y se encuentra alojado en un Portal de Internet con la siguiente URL: www.portalinnova.org.
El proyecto se caracterizó, desde el principio, por una imperiosa necesidad de sentirse cerca, conocerse mejor, interactuar y colaborar, entre distintos colectivos y redes profesionales y sociales interesados en elaborar y difundir un conocimiento pedagógico diferente al utilizado por el discurso dominante.
El colectivo que inició este camino tomó conciencia de que, más allá del discurso hegemónico, existían 'voces' que informaban de un conocimiento alternativo sobre educación: para la paz, para la ciudadanía, para la ética en las relaciones humanas, para la superación de las desigualdades sociales y culturales…; funcionalidad de los aprendizajes, desarrollo profesional de los docentes... Estas 'voces' creían en el progreso de los sistemas sociales, en su capacidad para la formación de identidades abiertas a la pluralidad cultural, al enfoque científico, mostrándose desafiantes ante cualquier prejuicio. Estas referencias no se recogían en el discurso dominante —pesimista y burdamente interesado— que, sobre la educación, la enseñanza y la formación del profesorado, se presentaba ante la opinión pública. Con la intención de poner a disposición de 'todos' otro conocimiento alternativo, se

[69] Castells, 2009: 25.

inicia una acción planificada de difusión, sensibilización e implicación de la ciudadanía, convencidos del poder de cambio que encierra el trabajo organizado en redes de colaboración que actúan dentro del espacio público de construcción de conocimiento y de opinión.
Se entiende que el diálogo en colaboración puede constituirse en verdadero referente para la creación, gestión y difusión del conocimiento, en base a su alto valor ético y a que la acción colaborativa dialogada permite sensibilizar a la ciudadanía acerca de la injusticia. La comunicación éticamente reglada desenmascara el conocimiento arbitrario al servicio de un conjunto de tópicos y actitudes, que aceptan las relaciones de dominio como consustanciales a la vida; de la misma manera, facilita las condiciones favorables para el desarrollo de un provechoso apoyo entre pares. Este apoyo conforma la base en la que sustentar la formación y la mejora científica y ética de la práctica de la enseñanza y del desarrollo profesional de los docentes.
Comentaremos tres aspectos relevantes que dan cuenta del inicio y el desarrollo de este proyecto. Uno de ellos se refiere a las razones más evidentes que justifican la necesidad de dar 'voz' y espacio a un nuevo conocimiento pedagógico; otro apunta a referencias de más calado que permiten calificar esta iniciativa de acción valiosa; y, el tercero se ocupa de recoger algunas contribuciones relevantes del diálogo sostenido en el Portal.

La necesaria colaboración de los 'otros' discursos sobre educación
Una mirada a las actuaciones más prometedoras de innovación educativa en el Estado Español, pone de manifiesto la existencia de un conglomerado de actuaciones valiosas, algo aisladas y con escaso conocimiento recíproco. En este panorama, puede entenderse fácilmente la necesidad de fomentar nuevos estilos de colaboración para el desarrollo en red de experiencias, conceptos y secuencias corroboradas de mejora educativa. Este horizonte hizo necesario que, a comienzos del 2004 el, por entonces recientemente constituido, *Foro por la Educación Pública*, tratara de facilitar y asentar un entramado de colaboración y ayuda mutua entre las distintas iniciativas de innovación.
Para lograr este propósito, se ideó una doble estrategia. Por una parte, se pensó en la puesta en marcha de un portal virtual que permitiera al profesional y a cualquier ciudadano interesado por la innovación pedagógica acceder a un lugar público, definido colectivamente por los participantes y con la posibilidad de mantener debates en profundidad sobre el dispositivo escolar, su regeneración y mejora. Este propósito se alcanzó con la creación del Portal de Internet "*Innova. Educación en Red"* que en la actualidad cuenta con la participación de 240 colectivos y 6.238 usuarios inscritos.
La segunda estrategia responde a la necesidad de profundizar y proporcionar estabilidad a ese entramado de colaboración, dando lugar, en febrero de 2008, la organización del primero de los '*Encuentros del Portal Innova'*, denominado *Entretod@s: Redes de Innovación,* celebrado en Madrid, en el que participación de 72 grupos de muy variada procedencia. En diciembre de 2009, se organiza el segundo de estos encuentros, bajo el nombre de *Entretod@s: Educar y Trabajar en Red,* celebrado en Cuenca y contó con la participación de 150 colectivos. En esta reunión se produjo un diálogo colectivo en profundidad, mediante un procedimiento deliberativo que permitió generar, gestionar y difundir conocimiento propio sobre innovación educativa y desarrollo éticamente profesionalizante del educador.

Los argumentos y razones manifestadas justifican suficientemente el desarrollo de las dos iniciativas apuntadas. Sin embargo, adquieren mucho más sentido si se entienden en el entramado de una serie de circunstancias que afectan al ámbito social y educativo. Por esta razón, aportamos, en el siguiente apartado, algunas cuestiones de fondo que subyacen en el contexto de relaciones de poder desplegadas en el entramado social actual y en cuyo análisis crítico basaron sus posiciones gran parte de los grupos representados en el citado colectivo promotor de Innova: el *Foro por la Educación Pública*.

Algunas de razones de fondo

La educación, su sentido y desarrollo, son cuestiones demasiado serias y complejas para confiarlas, sin más cautelas, a las decisiones político-administrativas. Estas decisiones se nutren de 'eslóganes' enunciados desde el discurso dominante y son emergentes de una serie de condiciones de contexto, como (I) la persistencia de una *acción política* frívola y muy poco comprometida, (II) la *concepción financiera y especulativa de las relaciones sociales y económicas*, (III) *los insubstanciales* (en ocasiones 'friquis') *contenidos socio-culturales sustentados en el espectáculo, orientados por los medios de opinión pública y dirigidos al consumo de productos irrelevantes y a la aceptación pasiva de valores hegemónicos, y* (IV) *los determinantes estructurales del proceso de comunicación de masas en las condiciones organizativas, culturales y tecnológicas de nuestra sociedad.*

En cuanto a la *acción política*, coincidimos con lo que desde la literatura social se describe como una fase 'postpolítica de la política', caracterizada por un estilo de relación populista en el discurso y marcadamente elitista en la toma de decisiones. En esta forma de hacer, el protagonismo no lo tienen las ideas, sino las imágenes difundidas sobre la condición personal y determinados eventos de la vida privada de los líderes.

En cuanto a la *concepción financiera y especulativa de las relaciones sociales y económicas*, es preciso resaltar la preocupante vitalidad de una lógica de desarrollo económico 'sin reglas', a la que se refiere Pierre Rimbert, en *Le Monde diplomatique* (Août 2008), asimilándola a lo que el etnólogo Marcel Mauss definiría como un modo de proceder en el que '*las situaciones irregulares son la regla y las regulares son imposibles'.*

Encaja en estas circunstancias, ese tercer elemento de análisis que citábamos al iniciar este apartado: *los insubstanciales contenidos socio-culturales sustentados en el espectáculo, orientados por los medios de opinión pública y dirigidos al consumo de productos irrelevantes y a la aceptación pasiva de valores hegemónicos.* La denominada *manufactura del consentimiento*[70] se apoya en plataformas de unificación de la opinión pública, en las que los líderes políticos son utilizados y éstos, a su vez, las utilizan para convencer y justificar acciones, que pueden incluso ser contrarias a los intereses de las mayorías. Para conseguirlo distraen las conciencias con entretenimientos y frivolidades llamativas o morbosas, mientras blanden las banderas de los principios reconocidos culturalmente como superiores. Se enmascaran los intereses subyacentes bajo supuestos valores colectivos, tratando de dar la impresión de que se busca exclusivamente el bien general.

[70] Chomsky, 1996.

En cuanto a *los determinantes estructurales del proceso de comunicación de masas*[71]*,* añadir que todos somos conscientes de como nuestras relaciones sociales han experimentado una transformación fundamental. Junto a la enorme expansión de la cultura global se han desarrollado en paralelo múltiples culturas identatarias y el ascenso simultaneo del individualismo y el comunalismo como dos modelos culturales opuestos, aunque igualmente poderosos, que caracterizan nuestro mundo. Por una parte se produce una convergencia de la comunicación que configura los códigos de las redes de comunicación y los mensajes que interactuan dentro del 'espacio público' de opinión; y, por otra, "*al mismo tiempo* [...] *actores sociales y ciudadanos de todo el mundo están usando esta nueva capacidad de las redes de comunicación para hacer avanzar sus proyectos, defender sus intereses y reafirmar sus valores*"[72]. De hecho estamos encontrando en algunas zonas del mundo movilizaciones sociales y políticas que pretenden establecer un cierto control de los ciudadanos sobre los controladores de comunicación, reivindicando y reafirmando el derecho de la ciudadanía a controlar ese espacio global de comunicación.

A partir de estas reflexiones, se entiende mejor la necesidad sentida de hacer oír otras 'voces', que aportan conocimiento elaborado dialógicamente y que ayudan a pensar sobre la realidad en la que estamos inmersos. Estos mensajes por contener puntos de vista alternativos y críticos, se encuentran habitualmente ocultados por el 'discurso único'; la falta de eco mediático explica la tendencia a permanecer escasamente divulgados y aislados entre sí. Tomar conciencia de esta situación constituyó una de las razones para que desde el 'Foro por la Educación Pública' se decidiera fomentar la búsqueda de acuerdos y apoyos mutuos entre quienes pudieran aportar una visión más lúcida y plural al discurso social y educativo, así como un conocimiento pedagógico alternativo, justo e innovador, poniéndolo en condiciones de diseminación y de utilización por la ciudadanía como elemento de control en ese espacio de convergencia mediática de comunicación.

Algunos mensajes construidos y difundidos desde el Portal Innova.

Una vez explicadas las razones que llevaron a la creación del Portal 'Innova' y la lógica de su resistencia al discurso dominante, presentamos algunas contribuciones generadas en el seno de ese 'espacio público' donde se movilizan mentalidades y puede llagarse a aceptar la bondad de otros modelos de enseñanza.

A lo largo de su corta historia el Portal 'Innova' y los encuentros organizados a su alrededor han producido un conjunto de reflexiones sobre determinados conceptos presentes y debatidos en esta *red de redes*; nos estamos refiriendo, a la forma de entender nociones como 'mejora escolar' e 'innovación educativa', dotar de sentido su desarrollo, debatir las condiciones y modalidades de creación y gestión del conocimiento pedagógico y su utilización como recurso privilegiado de formación y desarrollo profesional del docente.

---

[71] Es de gran interés a este respecto la lectura del Capítulo 2, titulado *"La comunicación en la era digital",* del citado libro de Castells, 2009.

[72] Castells, 2009: 91.

Una de las aportaciones destacadas, por ejemplo, se refiere a la concepción de 'mejora' de la enseñanza, entendida como resultado de una acción conjunta, interprofesional y, a ser posible, soportada en redes de escuelas; otra, la de asumir que transformar el sentimiento de soledad del profesorado innovador, en una paulatina y conquistada sensación de seguridad, exige el apoyo de otros profesionales y otras escuelas, conformando 'redes sociales de innovación'; una tercera, también, considerar la pertenencia a colectivos de escuelas, organizados como soportes y redes de apoyo a la innovación, un verdadero alivio ante la falta de referencias profesionales y éticas disponibles en los niveles 'macroestructurales' (políticas nacionales y regionales), que aportan, en muchas ocasiones, la fundamentación y seguridad necesarias para abordar las mejoras en los niveles 'micro' (centros y escuelas).

Una de las ideas centrales del Portal 'Innova' es hacer experimentar a las comunidades educativas que el conocimiento elaborado 'entre pares' constituye una herramienta auténticamente liberalizadora del pesimismo en el que se quiere instalar a los sistemas escolares. Este conocimiento puede potenciar la capacidad del profesorado para influir en su vida profesional y en su entorno, incrementando su poder de transformación y de cambio.

Desde las conclusiones de los grupos de trabajo, organizados en los encuentros y con espacio para el debate en el Portal, se siguen colaborando con nuevas ideas al cambio de opinión, estando presente en ese espacio público de comunicación. En sus debates se insiste en calificar de ventaja profesional la posibilidad de reflexionar sobre la práctica docente desde una óptica de cierta transcendencia, dirigiendo nuestra mirada hacia un horizonte de transformación social. Se manifiesta que es relevante pensar en el sentido que alcanzaría la tarea de los profesionales de la enseñanza si su mirada estuviese orientada hacia la construcción de una nueva realidad escolar, entendida como una 'comunidad social de aprendizaje y desarrollo cívico'[73].

Los profesionales que nutren, con su trabajo, las actividades de las redes de innovación y mejora educativa presentes en el Portal 'Innova' suelen servirse de actividades de desarrollo profesional basadas en la colaboración y el 'apoyo mutuo', en compartir y analizar colectivamente ideas, materiales, prácticas profesionales, en elaborar y evaluar de planes colectivos de cambio educativo.

La reconstrucción de esta nueva conciencia profesional activa se nutre de los procesos de comunicación dialógica, posibilitados y mantenidos en el seno del Portal virtual *Innova*. Estos espacios de reflexión y diálogo permiten que los distintos colectivos de innovación fijen posiciones, elaboren principios y referencias para la actuación sobre asuntos que conciernen a su desarrollo profesional y a las necesidades derivadas de la construcción de conocimiento sobre el sistema escolar[74].

[73] Portal Innova. *Conclusiones del Grupo 5*.

[74] Así queda recogido en la *Presentación* de uno de los sitios participantes en el Portal Innova.

El sitio de: *Redes para la innovación educativa.*

Cuadro 1.- Estadísticas de acceso a las distintas herramientas de trabajo colaborativo disponibles en el Portal Innova.

Los mensajes y posiciones adoptadas son parte de los logros de este Portal, que han tenido como soporte las posibilidades que brindan las tecnologías. Las plataformas virtuales facilitan recursos y herramientas verdaderamente colaborativas, como los foros de discusión; las páginas webs de presentación e intercambio de información y consulta; los blog; repositorios de docu-mentos; las zonas de trabajo común (wikis), escritos y formulaciones sobre los que los usuarios pueden hacer revisiones y trabajar sobre ellos; los chat; tablones de anuncios, de convocatorias, agendas… Estos recursos tienen el enorme potencial estratégico de convertirse en verdaderos soportes de respuesta a las necesidades planteadas desde cualquier comunidad profesional. Todos estos recursos y herramientas se encuentran disponibles en el Portal 'Innova' y de muchos de ellos se hace y se ha hecho un uso destacable (Cuadro 1).

La presencia en esta red de más de 200 colectivos de innovación, nos ha permitido cumplir, de alguna manera, con el compromiso de presencia en el espacio público de creación de opinión. Por citar algunos datos, esta red social cuenta con 6.238 usuarios inscritos, semanalmente se visitan 5.000 de sus páginas y mantiene una media de 1.100 visitantes. Desde su inicio, como Portal virtual, en el 2008, se han realizado 113.930 accesos a las distintas herramientas del Portal y, entre ellos, 12.760 han sido visitas a foros, chat y blog, y 64.408 a documentos disponibles en nuestro espacio virtual.

Referencias bibliográficas

Badía P. y Fernández Enguita, M. *Redes para la innovación educativa*: *Presentación* Disponible en: http://www.portalinnova.org/courses/CURSOUIMP/

Bolívar, A. (1993a). El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración. En L. M. Villar Angulo y P. De Vicente (Dirs.), *Los procesos reflexivos de los profesores*. Buenos Aires: Cincel, cap.2.

Bolívar, A. (1993b): Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción, *Innovación Educativa*, 2, 13-22.
Castells, M., (2009). *Comunicación y poder*. Alianza editorial: Madrid.
Chomsky, N. (1996). *Consentimiento sin consentimiento: la uniformación de la opinión pública*. Disponible en: www.kamita.com/misc/nc/textos/consen.htm
Darling Hammond, L. (2006). Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey Bass.
Domingo, J. (1997). Aproximación biográfico-institucional a un proceso de desarrollo colaborativo.En *Revista de Educación de la Universidad de Granada*,10,161-177.
Escudero, J. M. (1992). La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y formación basadas en el centro escolar. En J. M. Escudero y J. López (coords.) *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones. 263-69.
Escudero, J. M. (2006a). La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. Luís (Coords.). *Formación del Profesorado y Educación de calidad para todos.* Barcelona: Octaedro.
Escudero, J. M. (2006b). Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación. Revista de Educación, 339, 19-41
Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. Revista de Educación, 350. 79-103
Fernández, M., Mena, L. y Reviere, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección EE.SS. 29. Fundación "la Caixa": Barcelona. Disponible en: http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf
Freire, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
Freire, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación,* 304, 147-161.
Fullan, M. (2001). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educación.* Barcelona: Octaedro.
García, R.J. (2006). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. Madrid: CIDE. En línea: http://www.nodo50.org/movicaliedu/innovacionculturaypoder.pdf
Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
González, M. T. (1993). La innovación centrada en la escuela. En M.Lorenzo y O.Sáenz (dirs.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil, 305-319.
González, M. T. (1994a) El Proyecto de centro: ¿Qué pasa con la dimensión organizativa de la escuela? En *Comunidad educativa*, 215, 15-19.
González, M. T. (1994b) ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura. En J. M. Escudero y M. T. González, *Profesores y escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 77-95.
Grupo 5. (2009) Procesos y Políticas de formación. Conclusiones. En*: II Congreso Innova.* http://www.portalinnova.org/main/document/document.php?cidReq=

IICONGRESOINNOVA2009&action=download&id=%2FConclusiones_del_II_Congreso%2FGRUPO_5_POLITICAS_FORMACION.pdf
Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid: Taurus.
Martínez, J. (2005) Publicado En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18.3. 127-145.
OCDE (2008a). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2008. Informe español.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
OCDE (2008b): *Education at a glance. OECD indicators*, París: OECD.
Pérez (2010) La contaminación informativa. En *ALAI, América Latina en Movimiento* Disponible en: http://www.attacmadrid.org/?p=2605
Rimbert, P. (2008). Les élites, la crise et le macaroni de Mauss. *Le Monde diplomatique* (Août). 11.
Villegas, A. M. (2007). Dispositions in Teacher Education. A Look at Social Justice. *Journal ot Teacher Education*, 58(5), 370-380.

Programa de Refuerzo Educativo: Modelo con aprendizaje colaborativo en un centro de secundaria

García Angélica, Jorge
jogaran@yahoo.es
Rodríguez Somodevilla, Sonia
srodriguez1@uma.es

Introducción

Hay un momento en la vida profesional del docente en que nos planteamos la necesidad de tomar decisiones: o miramos a otro lado, enquistándonos dentro de nuestros modelos tradicionales, acompañados de nuestra cultura experiencial, incorporando una generosa dosis de resignación y otra de necedad, o bien nos ponemos manos a la obra e intentamos reconciliarnos con nosotros mismos, con nuestras dudas y con nuestra dignidad. Este último es mi caso.

Hacen falta, a mi entender, dos condiciones a crear y sostener: 1) La aceptación de la situación tal como es, integrando como parte de la realidad tanto lo bueno como lo malo como lo ambiguo de ella y 2) La acción para la transformación, huyendo del conformismo o la simple derrota anticipada. En el mismo sentido agrego: tenemos que educar con las dos visiones, la realidad de la sociedad postmoderna, la sociedad de la información, del conocimiento, con todas sus cualidades, vicios y virtudes, con la globalización de la economía, el crecimiento exponencial de las tecnologías de la información, el trasiego diario de bienes y personas...y otra es la visión utópica, la que admite que otra realidad es posible, que se puede influir en ella, pero lo más difícil es admitir la coexistencia y actuar en consecuencia. En palabras de Jurjo Torres:

"....el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano y experimenta el mundo como algo extraño sobre lo que no puede ejercer ningún tipo de control... ".(Jurjo Torres ,1998: p.27).

Nace esta iniciativa con vocación vírica. Deseaba plantar una cepa de innovación que creciera y se alimentara desde adentro, provocando contagios instantáneos entre mis alumnos y alumnas, pero sobre todo entre mis colegas, llegando a directivos y la administración próxima. Reconozco que en sueños hasta podía ver un cambio en el sistema y más allá... Pero la sociedad del conocimiento nos reclama otra cosa. Debemos enseñar no sólo para ella, sino también más allá de ella, tal como lo sugiere Andy Hargreaves (2003), "....*más allá significa desarrollar nuevas y mejores relaciones con otros adultos a la vez que con los niños.....también exige que los docentes trabajen juntos en grupos de colaboración a largo plazo...".* En estas palabras encontré inspiración para definir el trabajo que abordamos.

El proyecto se fundamenta en generar un núcleo de medidas, dentro de un conjunto más amplio de previsiones de atención a la diversidad del alumnado de un instituto de educación secundaria, que pretenden ser dignas de consideración por su vínculo con la realidad actual, la problemática general y específica de un contexto particular, la relación con lo que es y lo que debería ser y su nexo con las prácticas, métodos, organización, etc., que configuren un plan de acción para obtener progresos observables en nuestro ámbito de interés: la mejora de resultados, la formación del profesorado y en general, la educación.

El contexto

El centro en que se desarrolló el proyecto es un centro de tamaño medio y se considera desfavorecido por las condiciones socio-culturales de su alumnado. Se halla adscrito al Plan de Calidad y Mejora que fue propuesto por la administración educativa de Andalucía desde dos períodos anteriores al presente trabajo. Además los resultados de las Pruebas de Diagnóstico dieron como resultado un nivel medio, con ligera desviación hacia abajo. Podemos concluir que no es un centro educativo muy diferente a la media general en nuestra comunidad.

La administración nos solicita la concreción de todas las previsiones que se deberán realizar respecto del **Programa de Refuerzo Educativo**. Este programa se inserta en un plan más amplio que engloba todo lo que se conoce dentro de la normativa como **Atención a la Diversidad**. (Ver Orden de Atención a la Diversidad- BOJA Nº 167 -25 de julio de 2008). Se hacía necesario estudiar. Debíamos entender e interpretar la normativa, para cumplirla y para encontrar las vías de lo posible.

La Normativa

En primer lugar merece especial atención el análisis de la terminología y lo que ella conlleva. Desde que se implanta la reforma educativa de la LOGSE aparece el término *diversidad* y la necesidad de establecer *planes de atención a la diversidad*
"*para el tratamiento del alumnado con dificultades de aprendizaje, o con insuficiente nivel curricular en relación con el del curso que le correspondería por edad*" es extraído de la propia normativa (artículo 2 -6, página 8 de la Orden de Atención a la Diversidad) y es una buena forma de iniciar el análisis. Abrimos con un contenido que no lleva a la inclusión, ya que se están definiendo acciones dirigidas hacia ciertos colectivos, para que puedan seguir o retomar el ritmo de todos, o sea identificar a los diferentes, hacer algo con ellos para que dejen de serlo o no se pierdan la posibilidad de ser como los demás.

Artículo 4 -4. *"La atención al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo se realizará ordinariamente dentro de su propio grupo*".
Sigue: "*Cuando dicha atención requiera un tiempo o espacio diferente, se hará sin que suponga discriminación o exclusión de dicho alumnado".*

Estas acciones discriminan por su propia naturaleza. Primero hay que detectarlos, luego agruparlos para finalmente separarlos en tiempo, espacio o ambos. La parte buena es que no se obliga a proceder de esta forma y además se escapa de las actuaciones que estamos revisando, ya que estas medidas entran más en los Programas de Diversificación Curricular, que en los P. de Refuerzo.

Sabíamos que el uso del tiempo y espacios debe ir más allá de una simple reestructuración cuantitativa tal como número de alumnado por grupo o tiempo de dedicación a determinadas tareas, etc.; debe incluir un cambio en lo cualitativo, para que pueda tener lugar un cambio significativo en el aprendizaje.

Continuemos con lo que está previsto o recomendado por la normativa y por lo que no está expresamente prohibido o especificado como obligatorio.

Dentro de los Programas de Atención a la Diversidad (en adelante PAD) se distinguen en particular tres modalidades de Programas de Refuerzo Educativo (en adelante PRE):

1) **Programas de Refuerzo en materias instrumentales básicas** (Capítulo III, Sección primera, artículo 8) donde encontramos *"…con el fin de asegurar los aprendizajes básicos de Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera y Matemáticas…*". Los destinatarios de este programa son seleccionados por recomendación de los tutores y tutoras, orientadores/as, el propio profesorado, al inicio del curso, con la evaluación inicial o en cualquier momento que se considere oportuno.

2**) Programas de Refuerzo para la recuperación de aprendizajes no adquiridos** (Capítulo III, Sección primera, artículo 9). En este caso destinado al alumnado con asignaturas pendientes de cursos anteriores.

3) **Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocione de curso** (Capítulo III, Sección primera, artículo 10). Destinado a este tipo de alumnado, supone las previsiones de incorporación a una o más PRE del 1º o 2º tipo y un seguimiento individualizado.

Es importante destacar que la relación con las familias se menciona solamente en el artículo 11 de la Orden y se refiere a la información que se debe dar a las mismas, sugiriendo la posibilidad de *"…facilitar la suscripción de compromisos educativos…*", esto último como un intento de mantener una continuidad de la "presión" sobre las actividades y comportamientos del alumnado implicado, más allá del ámbito escolar.

Cabe recordar que las anteriores se clasifican dentro de las denominadas *medidas ordinarias de atención a la diversidad*. Existen otros tipos de acciones encaminadas a los PAD, que son las medidas extraordinarias: Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNSI) y las Adaptaciones C. Significativas (ACSI). Las medidas extraordinarias no están dentro del PRE.

Propuesta

Nuestras propuestas para el PRE estarían dirigidas por tres lineamientos genéricos:

a- Las encaminadas a **modificar los medios, métodos, tiempos**, de aprendizaje del alumnado.

b- Las dirigidas a la **coordinación y formación del profesorado**, trabajo colaborativo, etc.

c- Las orientadas a la **incorporación de las familias** como parte integrante activa del programa.

Se podría desarrollar una primera vía que implica simultáneamente pensar en el **trabajo colaborativo**, totalmente inclusivo y de sencilla aplicación en cuanto a los medios y tiempos, aplicado sobre **el trabajo por talleres o por proyectos.**

Se resume en los siguientes elementos:

- Destinar un tiempo de las áreas instrumentales, y también de otras que dispongan de dos o más horas semanales, a realización de talleres, en los cuales se formarían grupos de trabajo para resolver o tratar propuestas y problemas, siempre sobre supuestos que sean adecuados a los niveles del alumnado destinatario del programa. En todo caso deberían ser grupos heterogéneos formados por aquellos y aquellas que tienen dificultades en el área o materia y los que no los tienen. De esta forma se revisan contenidos de

uno o dos niveles inferiores, se consolidan los conocimientos en quienes tengan menos dificultad, mientras se fomentan las prácticas cooperativas. Se obtendrían previsiblemente, mejoras en casi todas las competencias. Las actividades se deberían elaborar con un alto grado de relación con la realidad, vinculadas siempre a las vidas y entornos de alumnas y alumnos.

- La necesidad de trabajo en equipo y coordinación del profesorado sería imprescindible para elaborar material de trabajo, tal como las propuestas, guías, selección de bibliografía, etc. Un paso previo sería la realización de reuniones informativas para difundir los principios del programa y consensuar criterios. La elección de un coordinador o coordinadora del PRE se haría por ofrecimiento voluntario o bien por el responsable de alguna de las tutorías. La evaluación del programa sería preferiblemente externa. Para no incurrir en sobrecarga de trabajo sobre las y los docentes, se solicitaría al Centro de Profesorado de la zona, dentro del plan de formación permanente, la creación de grupos de trabajo o talleres que se regirían por los habituales baremos de reconocimiento como tiempo de formación del profesorado.

- Se propondría a las familias reuniones colectivas, dentro de los horarios habituales de los tutores y tutoras, para trabajar, en lo posible de forma amena y activa, las relaciones personales con sus hijas e hijos, la comunicación, la autoestima, los refuerzos positivos. Se podrían conciliar estas reuniones con agrupamiento de dos o más tutoras o tutores. Tal vez se podrían incluir ocasionalmente la presencia de hijas e hijos. Sería deseable proponerlo a modo de debate y decisión del grupo de trabajo tutores-madres/padres. La intención subyacente es modificar la visión clásica de relaciones familia-escuela.

¿Cómo se aplicarían y seguirían estos PRE?

- *La selección de los participantes de los programas*

No sería necesaria por las características del trabajo, aunque se hagan formales de acuerdo a los requerimientos administrativos mediante los instrumentos y agentes habituales. Se puede iniciar un cambio en los modelos de evaluación inicial, tales que permitan un conocimiento integral, o al menos más completo, del alumnado75.

- *El seguimiento del progreso y evaluación de los participantes*

Se deberán establecer, conjuntamente con los talleres creados, los instrumentos y criterios de evaluación, con especial atención a la adquisición de competencias y sobre todo destacando la finalidad educativa de los mismos. Sería desde todo punto de vista recomendable evitar los instrumentos clásicos,

---

75 Parecía relevante iniciar una acción que fuera dirigida por resultados de evaluaciones verdaderas, más que sobre las preasignadas intervenciones en materias instrumentales. Existen experiencias realizadas para mejorar aspectos o áreas no académicas, como construcción de estrategias y habilidades de trabajo en grupo o bien talleres para desarrollar habilidades de la vida cotidiana.

tales como exámenes o cuestionarios, que pueden haber sido uno de los factores que han influido en las situaciones de desfase que se manifiestan.

- *Evaluación del programa*

Deberán dejarse explícitos los sistemas de evaluación del programa, en este caso con especial atención al éxito o fracaso de los modelos aplicados. Este criterio, junto a los que se puedan especificar para cada área de intervención, se debería reflejar en un trabajo breve y conciso de investigación, para lo que recurriríamos a una evaluación externa.

Ventajas y Mejoras

Bajo esta propuesta no sería necesario realizar desdobles de grupos. Todo lo contrario, ya que la formación de agrupamientos entre chicos y chicas de distintos niveles de competencias se haría en la propia aula del grupo. Tampoco se haría discriminación, ni explícita ni implícita.
Otra consecuencia positiva se podrá observar en el propio trabajo por grupos, ya que puede haber casos en que el alumno o alumna sea hábil en un área, como puede ser Ciencias Naturales, mientras que tiene dificultades en otras como Lengua y Literatura o Inglés, con lo que los papeles pueden invertirse entre alumnado aventajado y no aventajado de los diferentes talleres.

También podrían mejorarse u obtener resultados significativos en la socialización, ya que no siempre los buenos resultados académicos son índice de buenas relaciones sociales, ni tampoco lo contrario.

Los problemas siempre surgen y surgieron y hubo que enfrentarlos con prudencia y convicción.

Aplicación del Plan piloto

Se negoció con el Equipo Directivo y el Consejo Escolar del centro de secundaria la iniciación de un programa piloto, durante el ciclo lectivo 2009-10, y llevado a la práctica por un Grupo de Trabajo del CEP correspondiente. Este plan se aplicaría sobre un solo nivel y grupo de alumnado. Además se sometería a una evaluación externa.

Consistiría en los siguientes elementos:

1- El tutor/a de un grupo de alumnas/os, junto con los responsables del programa y el Orientador/a harían un **estudio detallado** de las necesidades del grupo y cada integrante del mismo y la **posterior formación de grupos menores y heterogéneos**, intentando incluir individuos con dificultades variadas y fortalezas diferentes. El nivel elegido fue de 3º ESO y se formaron, por un consenso entre tutor, coordinador y orientador, un total de tres grupos de siete alumnos y alumnas.

2- El trabajo se fundamentaría en **proyectos o problemas**. Los temas y formatos fueron decididos en sesiones de trabajo guiadas por el coordinador y fundamentadas en la libre expresión e intereses de los y las integrantes,

además de una breve fase de investigación. Se eligieron tres tipos de proyecto, uno para cada grupo: dos cortometrajes y una presentación en formato digital.

3- **El enfoque metodológico** se centraría en el **trabajo colaborativo**, como referente general, englobando tanto al alumnado, como profesorado, madres y padres. Para el alumnado hubo una serie de sesiones de práctica general sobre el concepto de colaboración, sin especificación de proyectos, para luego ponerlo en acción sobre cada uno de ellos. Con el profesorado se previeron las propias reuniones del grupo de trabajo y con madres y padres se harían algunos encuentros con actividades orientadas a tomar contacto con la idea.

4- Cada trabajo debía ser propuesto y acompañado de los **objetivos**, que sería fundamentalmente **la adquisición de competencias en todos los ámbitos**. Tanto los objetivos como las competencias debían quedar especificados en las guías de tarea que serían desarrolladas para cada sesión de trabajo.

5- **El tiempo de ejecución** se contempló en función de la disponibilidad horaria semanal y fueron consensuadas con cada profesor/a según su disponibilidad. Una sesión mensual se dedicó a la Asamblea. Se pudo concretar además el uso de tres horas fijas cada semana y dos horas más cada dos semanas. Contamos finalmente con un total de alrededor de diecisiete horas mensuales para el proyecto.

6- **La evaluación** de aprendizajes sería básicamente cualitativa, orientativa y formativa. Para ello se propusieron algunos instrumentos tales como informes, memorias, registros, etc., además de la propia valoración del resultado final, que fue formalizado en la presentación de los mismos ante un Tribunal, compuesto por el coordinador, un profesor y una profesora más.

Todas las consideraciones anteriores serían y fueron aplicadas en calidad de plan piloto y estaban abiertas a cambios.

El proceso de evaluación

El desarrollo del Programa de Refuerzo Educativo contempló desde sus inicios la realización de una evaluación externa.

Por lo general, la evaluación institucional ha sido un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos/as y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo. Esto ha generado una forma determinada de entender y practicar la evaluación ligada a la medición, descripción, clasificación y emisión de juicios de valor; enfoques que se muestran insuficientes para dar respuesta a los problemas más significativos de la educación concebida como actividad humana.

Nosotros enmarcamos nuestra evaluación dentro del paradigma naturalista, concibiéndola como un proceso y no como un momento final, donde el diálogo la discusión y reflexión nos lleva a comprender el funcionamiento del programa en su contexto, para establecer una mejora que afecta no sólo a los resultados sino a la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas.

Para que la evaluación educativa avance desde posiciones tecnológicas hacia posiciones más críticas se requiere de una reflexión rigurosa de los profesionales, que afecta a tres esferas fundamentales: las concepciones educativas, las actitudes personales y las prácticas profesionales. (Santos Guerra, 1998)

Pero no sólo deben cambiar las concepciones, actitudes y prácticas de los y las protagonistas, sino también deben mejorarse las situaciones en que éstas se desarrollan y las estructuras organizativas que las albergan, ya que, finalmente, la educación es una práctica social y política.

El contar con la presencia de evaluadores externos para los programas educativos, garantiza la independencia del proceso ya que, al estar los y las protagonistas implicados de forma directa en la acción del programa, su valoración puede estar mediatizada por intereses, presiones, etc. Sin embargo este tipo de evaluaciones pueden generar algunos inconvenientes: resistencia del profesorado, artificialidad de los comportamientos, escasa colaboración… que pueden neutralizar las posibilidades de la evaluación como proceso de cambio. Por ello, es muy importante establecer estrategias de negociaciones iniciales que conviertan a los implicados en sujetos activos dentro de la propia evaluación, así reducimos la posibilidad de que la perciban como una amenaza y vayan asumiendo los beneficios que pueden aportarles.

Fases de la evaluación

En una evaluación de corte naturalista el acercamiento y conocimiento sobre la realidad se construye a partir de la interrelación entre evaluadores/as y evaluados/as. Como hemos apuntado anteriormente, en el caso de las evaluaciones externas pueden aparecer ciertos prejuicios que pueden entorpecer o distorsionar estas interrelaciones. En este sentido el proceso de ***negociación inicial***, va a desempeñar un papel de vital importancia, ya que pone sobre la mesa cuál es el objetivo de la evaluación, los métodos que se va a utilizar, los tiempos en los que se va a llevar a cabo, etc. Este documento de negociación se entrega con antelación para que los miembros del equipo docente puedan valorarlo con tranquilidad. El acuerdo queda ratificado con la firma del equipo educativo y del equipo de evaluación.

Nuestra opción ***metodológica*** se ubica en la perspectiva naturalista lo que lleva implícito la utilización de métodos y técnicas etnográficas: la observación, las entrevistas individuales y grupales y el análisis de distintos documentos (propuesta del Grupo de Trabajo, informe de progreso, carpeta de los alumnos/as donde se recogían las actividades preparatorias, los Proyectos elaborados por los tres grupos, grabaciones en vídeo)

Una vez que se ha realizado el trabajo de campo hay que llevar a cabo la difícil tarea de interpretar y analizar los datos. Como elemento indispensable de cualquier investigación cualitativa, debe culminar en el análisis de los ***criterios de credibilidad***, para lo cual se utilizó ***triangulación*** de métodos. Hemos contrastado los resultados obtenidos en las diferentes técnicas de

recogida de datos lo que nos ha permitido un análisis más complejo y fiable de la realidad.

Las categorías surgidas de los datos observados y de la naturaleza de la propia evaluación nos han permitido sistematizar los datos recogidos en el periodo de exploración.

Terminada la recogida de datos se elaboró el ***Informe provisional de evaluación*** que fue entregado a los diferentes miembros de la comunidad educativa implicada. Se presenta como documento que permita debatir y ofrecer líneas de análisis que facilite, conjuntamente, diseñar futuras intervenciones didácticas que mejoren los resultados del Programa de Refuerzo Educativo que se lleva a cabo en este centro.

Destacaremos algunas de las conclusiones más significativas extraídas del Informe:
1.- Uno de los aspectos valorados ha sido en qué medida los objetivos normativos recogidos para los Programas de Refuerzo (Orden de 25 de julio de 2008), se han ido concretando en el Programa desarrollado en el Centro.

Tres son los requisitos que, según la Orden de atención a la diversidad, deben contemplar dichos programas: que se trabajen las áreas instrumentales básicas (*Lengua Castellana y Literatura, Primera lengua extranjera y Matemáticas*); que las actividades propuestas sean motivadoras, alternativas al programa curricular ordinario y que no suponga discriminación ni segregación del alumnado.

La propuesta realizada por el equipo docente para abordar los Programas de Refuerzo a través de Proyectos de Trabajo, se presenta como alternativa a la tradicional programación de aula de las distintas áreas instrumentales.

La organización de las actividades de enseñanza gira en torno a una acción central (el proyecto) propuesta por los alumnos/as. A través de dichas actividades se desarrollan competencias, nuevos intereses, obteniendo productos visibles, concretos y evaluables, que han culminado con la elaboración de un trabajo en soporte digital.

Este tipo de propuestas metodológica, favorece la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, porque les permite seleccionar los temas que les interesan y que son importantes en su entorno social y cultural. Ofrece la posibilidad de introducir en el aula una extensa variedad de habilidades y de competencias tales como colaboración, toma de decisiones, manejo del tiempo. Los alumnos/as comparten y expresan ideas, negocian soluciones, etc. Aumenta las habilidades sociales y de comunicación y la autoestima en el alumnado.

Es en el ámbito de atención a la diversidad desde una perspectiva no segregadora, donde surgieron discrepancias entre los docentes.

En el argot profesional utilizamos frecuentemente conceptos como atención a la diversidad, escuela inclusiva, etc. que se impone como pensamiento pedagógico hegemónico en nuestros centros educativos. El no partir de una concreción inicial de qué es la diversidad, ha generado cierta incomprensión hacia determinadas actividades y actitudes de algunos compañeros/as.

Ha faltado un debate inicial para llenar de contenido ciertos significantes que den coexistencia a las actuaciones que posteriormente se han desarrollado.

2.- Programa de Refuerzo Educativo vs Aprendizaje Colaborativo.

Hablar de aprendizaje colaborativo es hablar de cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación. Implica pasar de una organización individualista y competitiva del aprendizaje a otra cooperativa.

Tradicionalmente nuestra cultura institucional ha enfatizado la figura del profesor y profesora como agente educativo por excelencia, reduciendo a la mínima expresión las relaciones alumno/a-alumno/a. Llevar a cabo un aprendizaje colaborativo no es llevar a cabo una actividad puntual en un momento concreto, es una forma de vida educativa, una filosofía que origina el entender que otra forma de enseñar y aprender es posible. Por ello, el aprendizaje colaborativo no debe entenderse únicamente como un método sino como un contenido, que ha de enseñarse de forma sistemática al alumnado y que requiere una formación del profesorado.

El éxito del aprendizaje colaborativo está directamente vinculado a una buena organización del trabajo:

a) Equipos heterogéneos en cuanto a género, capacidades, intereses, etc. con una distribución clara de los cargos y responsabilidades que asumirá cada miembro del grupo.

b) Planes de equipo donde se concreten tiempos, realización de tareas, objetivos de grupo… La efectividad del aprendizaje depende en gran medida de la capacidad de los distintos grupos de reflexionar periódicamente y de manera sistemática sobre sus acciones.

c) Diario de sesiones: al final de cada jornada el secretario/a de cada equipo anota la sesión de trabajo y la valoración de la misma.

En el desarrollo del Proyecto no se han contemplado algunos de estos elementos que ayudan a que el profesorado tenga las ideas más claras y concretas de lo que trabaja el grupo y cada uno de los miembros, ayudando a superar ciertos temores que suelen aparecer cuando empiezan a trabajar este tipo de dinámicas: miedo a no cubrir los contenidos programados, sensación de pérdida de tiempo, falta de control de la clase, etc.

3.- Coordinación del Grupo de Trabajo

Cualquier cambio que se pretenda llevar a cabo en el ámbito educativo, que intente romper con la cultura escolar academicista arraigada en los cimientos del propio sistema educativo, debe implicar:

- La existencia real de un grupo de docentes que comparten unos intereses e inquietudes.

- Un debate y reflexión pública de aquellos aspectos educativos que nos preocupan, en este caso cómo se atiende a la diversidad en el Instituto, si los programas que se desarrollan favorecen o no la segregación del alumnado, si el trabajo colaborativo es la estrategia pedagógica más adecuada para abordar nuestras necesidades, etc.

- Compromiso real de todos los implicados. Evidentemente que en una amplia comunidad educativa no todos los profesionales pueden compartir las mismas inquietudes, pero al menos debe existir un grupo con la entidad necesaria, para que el proyecto se haga posible sin que ello suponga un "desgaste" profesional y anímico de una sola persona.

La carencia de estos tres elementos ha generado que el Programa de Refuerzo Educativo se vinculara a una sola persona, hasta tal punto que hablar del Programa, era hablar del "Proyecto de…", en alusión al coordinador.

4.- Opinión del alumnado

La visión general del alumnado respecto al Programa ha sido bastante satisfactoria manifestando que esta metodología de trabajo les ha permitido: trabajar en grupo, ayudarse unos a otros, colaborar, conocer a compañeros/as que antes estaban más distanciados, etc.

El alumnado tiene claro qué profesorado está de acuerdo o no con el Proyecto, los que consideran que es *"una pérdida de tiempo"* o *"una actividad paralela a las clases."* Esta discrepancia docente crea cierta confusión entre el alumnado sobre su valor educativo.

La denominación del propio programa "Refuerzo Educativo" ha condicionado la visión que, al menos inicialmente, el alumnado tenía sobre el mismo, vinculado a aquellos alumnos y alumnas con más dificultades de aprendizaje. Sería bueno el cambio de la denominación del propio programa, ya que de antemano predispone a tener una visión de él contrapuesta a los principios subyacentes en el aprendizaje colaborativo.

5.- Participación de las madres y padres

Con frecuencia los vínculos que establecen los Centros y las familias son de naturaleza individual, padres y madres individualmente se relacionan con profesores y profesoras individuales.

El potenciar reuniones grupales con los padres y madres generan oportunidades para establecer relaciones participativas y de colaboración con las familias. Hacerles partícipes de los programas que se desarrollan en el instituto e informarles de nuestros objetivos es sin duda, sentar las bases para buscar aliados que lo impulsen.

Por otro lado abordar temas que inquieten a las madres y padres, como son las dificultades de comunicación con sus hijos/as, convierte al centro escolar en fuente de ayuda para que las familias puedan cumplir sus obligaciones educativas básicas.

Se ha iniciado el camino para modificar la visión clásica de la relación familia-escuela haciendo partícipe a los padres y madres en el proceso educativo de sus hijos/as.

Nuestra evaluación no concluye con la redacción del informe. Éste, se considera el punto de partida para generar la reflexión y promover el cambio y la mejora del programa evaluado.

El proceso de negociación tiene en su planteamiento y en su desarrollo las siguientes características: (Santos Guerra, 1998)

- Al presentar un informe provisional es reconocer que no existe una visión única, cerrada e indiscutible de la realidad.
- El conocimiento no es propiedad exclusiva del evaluador, sino de todos los que participan en el programa.
- Democratiza el conocimiento, al que tiene acceso todos los miembros participantes, que pueden discutir, modificar o completar los aspectos valorados.
- Ayudar a superar las reticencias que algunos profesores y profesoras tienen respecto de la evaluación.
- Favorece las actitudes de diálogo, debate y reflexión.
- Permite depurar algunas observaciones recogidas durante el proceso evaluador al poder contrastar las interpretaciones con los protagonistas.
- Potencia el papel del evaluador como facilitador del análisis y reflexión de una realidad que deben asumir los protagonistas.

El equipo docente hizo escasa enmiendas al informe, excepto el coordinador que añadió algunas matizaciones que fueron recogidas.

Algunas de las reflexiones y valoraciones que surgieron en la negociación fueron:

- Que nos cuesta hacer cambios en nuestra práctica docente.
- No estamos abierto al diálogo, somos muy individualistas en nuestra labor profesional.
- No debatimos, no dialogamos en los claustros, asumimos sumisamente los preceptos administrativos, no nos planteamos qué tipo de personas queremos formar, qué es la diversidad, cómo la abordamos…
- Hay que reconocer que los alumnos y alumnas han estado muy motivados con esta nueva forma de trabajar por proyectos.

Hubo unanimidad por parte de las y los entrevistados de que esta experiencia ha hecho reflexionar sobre algunos aspectos del ámbito educativo, sobre todo vinculados al alumnado de Diversificación y de la imagen que se proyecta de ellas y ellos.

La reflexión es el primer paso para comprender una realidad y poder cambiar. Las evaluaciones externas pueden convertirse en estrategias útiles para que las y los que deben tomar decisiones, lo hagan con una mejor comprensión de su realidad.

Bibliografía

a) Abarca Ponce, Mª P. (1989). *La Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: Ed. Escuela Española.

b) Alvira Martín, F. (2002). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

c) Angulo Rasco, J.F. (1990). *Innovación y evaluación educativa*. Málaga: Secretariado de Universidad.

d) Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

e) Fuentes, P.; Ayala, A.; Galán José I. y Martínez, P. (2006). *Técnicas de trabajo en grupo. Una alternativa en educación*.Madrid: Pirámide.

f) Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona:* Octaedro.

g) Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid: Akal Universitaria.

h) Santos Guerra, M.A. (1992). *Evaluación Cualitativa de Programas de Educación para la Salud. Una experiencia hospitalaria*. Archidona: Aljibe.

i) Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.

j) Santos Guerra, M.A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

k) Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea

l) Sola, C. y otros. (2006). *Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica*. Mexico, D.F.:Trillas.

m) Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

n) Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

o) Torres Santomé, J.(1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata, D.L.

p) Trillo, F. (Coord) (2002). *Evaluación*. Barcelona: Praxis.

Una experiencia de adecuación del sistema de evaluación a la planificación y desarrollo de competencias

Pilar Gil Molina
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Donostia-San Sebastián
pilar.gil@ehu.es

Introducción

El planteamiento de una formación universitaria orientada al desarrollo de competencias pudiera plantearse como una oportunidad más para que quienes somos docentes y nos dedicamos, además, a la formación de futuros y futuras docentes, podamos continuar reflexionando sobre nuestra docencia para tratar de mejorarla. Probablemente, las innovaciones que, fruto de esa revisión, introducimos no sean tan nuevas. Pero sí lo es el sentido que tienen en un contexto de cambio continuado.

En esta comunicación trataremos de recoger la manera en que, tratando de planificar y desarrollar una asignatura basada en competencias, hemos realizado cambios en el sistema de evaluación de la asignatura. Estos cambios o innovaciones se contextualizan en el nuevo marco de las competencias dando un nuevo sentido a ideas no tan nuevas como: la evaluación continua, la co-evaluación, la auto-evaluación, la evaluación formativa, etc. E incluyen nuevas herramientas como la rúbrica de evaluación.

Intentaremos reflexionar sobre cómo un sistema de seguimiento y tutoría puede contribuir a la evaluación formativa y continuada del alumnado, desarrollando competencias vinculadas a su futuro ejercicio profesional como el pensamiento crítico y reflexivo, y la auto-regulación de su propio proceso de aprendizaje.

El marco teórico de referencia

Como afirma Cano (2008) la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto cambios diversos y profundos en las titulaciones universitarias. Uno de esos cambios ha sido la focalización en la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias. Algunas titulaciones han avanzado en los diseños por competencias y han estimulado cambios metodológicos, pero no todas han previsto un sistema de evaluación por competencias. Sin embargo, la evaluación es un elemento de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que el qué y el cómo aprendan los estudiantes depende en gran medida de cómo crean que se les evaluará (Biggs, 2005). Por consiguiente:

"La evaluación es el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en que los estudiantes responden a los cursos y se comportan como alumnos." (Gibbs, 2003, 67)

Pero ¿qué es evaluar?

"(…) se puede definir la evaluación como el conjunto de actividades que conforman un proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información, que conduce a emitir un juicio sobre las realizaciones de una persona, grupo, objeto situación o fenómeno, a partir de la comparación con unos criterios previamente establecidos y con vistas a tomar una decisión.

En consecuencia, la evaluación del aprendizaje será un proceso programado en el que se llevan a cabo diversas actividades de recogida de información sobre el aprendizaje y sus resultados, se analicen e intercambien los datos, se valoren comparándolos con criterios de referencia y se tomen las decisiones correspondientes para mejorar el proceso y/o el aprendizaje obtenido, proporcionando a los interesados (estudiantes u otros) la información necesaria." (Yañiz y Villardón, 2006, 78)

Por lo tanto, la evaluación del alumnado comienza con la planificación de la asignatura en su conjunto y no sólo con la asignación de calificaciones a las tareas del alumnado o la determinación del sistema de evaluación que emplearemos. Apostar por la evaluación como instrumento para el aprendizaje del alumnado supone insertarla en el proceso de aprendizaje:

"se trata de una evaluación que está integrada dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y no separada o desconectada de él. Planteamiento que se opone al que concibe la evaluación como una práctica que se efectúa al final de un periodo más o menos prolongado de enseñanza, o al término de la realización de alguna unidad temática mediante un acto formal explícito de comprobación, como es el poner una prueba o realizar un examen. Se intenta que la evaluación no sólo sea un acto que conduzca a poner una nota sino que sobre todo, ésta se entienda como un proceso de comprensión, de diálogo, de motivación hacia el aprendizaje tanto del profesor como de los alumnos." (Calatayud Salom, 2007, 25)

Y será importante que en esa planificación los distintos elementos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación sean coherentes, o estén "alineados", empleando el término propuesto por Biggs (2005). Lo cuál nos lleva de nuevo a la evaluación puesto que:

1. Comprender las distintas aportaciones de la Psicología de la Educación a la teoría y práctica del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

2. Conocer los componentes cognitivos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Valorar la importancia de los aspectos psicológicos en la actividad docente, cultivando hábitos y actitudes positivas de cara a una continua actualización profesional.

"Uno de los puntos por donde se rompe dicha coherencia en muchas ocasiones es la evaluación. Para muchos docentes ésta es una etapa final y desvinculada de lo anterior. Sin embargo, los estudiantes desarrollan sus estrategias de aprendizaje orientadas no a saber, que puede ocupar un nivel de prioridad secundario, sino a superar las evaluaciones. Si éstas coinciden en una alineación constructiva, la prioridad de "saber" asciende a un primer plano. Simplificando un poco, podríamos afirmar que aprenden en función de cómo perciben que se les enseña y, sobre todo, de cómo se les evalúa." (Rué, 2007, 147)

Teniendo en cuenta estos aspectos, trataremos de analizar como planificación y evaluación se han ido ajustando para hacer más alineada o coherente la propuesta de enseñanza-aprendizaje realizada al alumnado de la asignatura.

Las fases de la experiencia realizada

La experiencia se inicia cuando la profesora se hace cargo en el curso 2004/2005 de la asignatura de Psicología de la Educación (*Hezkuntzaren Psikologia*). Se trata de una troncal (obligatoria) de primer curso de la titulación de Magisterio en Educación Primaria (*Lehen Hezkuntza*) cuya docencia, que corresponde al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, ha tenido una carga de 4'5 créditos en el plan de estudios previo al sistema ECTS (European Credit Transfer System).

La profesora, al planificar e impartir la docencia se encuentra con algunos retos, de carácter personal y profesional. Procede de otro Departamento (Didáctica y Organización Escolar) y, aunque en su experiencia previa como docente universitaria ha impartido en distintos centros universitarios diversas asignaturas (Alfabetización y Educación de Adultos, Didáctica General, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, Dificultades de Aprendizaje…) y en diferentes titulaciones (Diplomatura de Educación Social, Licenciatura en Pedagogía y en Psicopedagogía, Certificado de Aptitud Pedagógica…), no ha impartido nunca esta asignatura. Por tanto, además del cambio de Departamento y a la adaptación a un nuevo centro, ha de empezar a construir su propio proyecto docente en torno a la Psicología de la Educación.

El punto de partida es un programa construido en torno a unos grandes objetivos generales (ver Cuadro 1), un temario y un sistema de evaluación mixto (trabajos monográficos grupales sobre un tema y examen teórico con preguntas a desarrollar).

Cuadro 1. *Objetivos de la asignatura (curso 2004/2005)*

Durante este primer curso la profesora va construyendo sus propios apuntes en Euskara (lengua de impartición de la asignatura) a partir de la bibliografía básica de la asignatura y diseña materiales para las clases expositivas magistrales. El alumnado participa en la asignatura realizando actividades de comprensión y profundización en los contenidos teóricos (lecturas, revisiones monográficas, elaboración de resúmenes, redacción de un trabajo monográfico sobre un tema del programa y exposición del mismo en clase). En este primer curso de impartición, el sistema de evaluación se centra en la medición de ese conocimiento adquirido por parte del alumnado.

En el curso académico 2005/2006 la Universidad del País Vasco/*Euskal Herriko Unibertsitatea* (UPV/EHU) pone en marcha el programa de innovación educativa AICRE (Adaptación para la Introducción al Crédito Europeo) para la adaptación de sus titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dicho programa consistía en el diseño y posterior seguimiento del plan docente de distintas asignaturas según criterios ECTS ***(*European Credit Transfer System**). La participación del profesorado de la UPV/EHU es de carácter voluntario y la profesora responsable de esta experiencia consideró que podía ser una buena oportunidad para reflexionar y adaptar la asignatura en clave de competencias. Por consiguiente, solicita su incorporación al programa y participa en él diseñando la planificación de la asignatura por competencias.

Para este diseño la UPV/EHU elaboró un protocolo para la elaboración del plan docente basado en competencias (Goñi, 2005). La cumplimentación del mismo requería que cada docente definiera las competencias específicas de una asignatura/materia, su relación con las competencias de la titulación y, tras vincularlas con un temario, diseñara la metodología y el sistema de evaluación para el desarrollo de dichas competencias. El proceso de reflexión y diseño no estuvo exento de dudas e interrogantes pero permitió llegar a la elaboración de la planificación de la asignatura basada en competencias.

El diseño realizado en el curso 2005/2006, en el marco del programa AICRE fue puesto en práctica y contó con el seguimiento de un profesor colaborador del SAE (Servicio de Asesoramiento Educativo) de la UPV/EHU durante el curso 2006/2007. A partir de ese momento y hasta el vigente curso 2009/2010 se ha realizado un seguimiento y ajuste continuado de la planificación de la asignatura en todos sus elementos (competencias, metodología, sistema de evaluación) antes de la implantación de los nuevos planes de estudio.

Participantes

El número de participantes ha oscilado en los distintos cursos en los que se ha ido consolidando la experiencia (se trataría de un promedio de 90 personas por curso, las dos terceras partes del alumnado matriculado) y se ha ido incrementando paulatinamente de un año académico a otro (ver tabla 1), hasta llegar a los 110 alumnos y alumnas que han participado en la misma durante el último curso 2009/2010.

Tabla 1. ***Alumnado matriculado y participante en la asignatura***

Curso académico	Alumnado matriculado	Alumnado participante	Grupos de trabajo
2006-2007	119	81	18
2007-2008	135	89	21
2008-2009	143	99	22
2009-2010	148	110	24

La participación en el sistema de trabajo y evaluación de la asignatura ha sido voluntaria, pero ha requerido que el alumnado matriculado en la asignatura y especialidad mencionada cumpliera los siguientes compromisos: la asistencia, al menos, al 80% de las clases presenciales programadas; la constitución de un grupo de trabajo (formado por 4 o 5 personas) y la realización de una serie de tareas recogidas en una carpeta grupal y, finalmente, el compromiso a la participación en la evaluación continuada de su aprendizaje y la realización de una serie de tutorías de seguimiento y evaluación.

Las adaptaciones realizadas

En primer lugar, se han suprimido del diseño de la asignatura los objetivos generales que figuraban en el curso 2004/2005 y se han definido e incorporado al mismo las competencias específicas a desarrollar por el alumnado (ver Cuadro 2) como resultado de la propuesta de enseñanza-aprendizaje.

Si se comparan éstas con los objetivos anteriores, podrá verse que el eje del proceso es el aprendizaje que el alumnado ha de realizar. En este sentido, podría afirmarse que se ha tratado de poner el acento en los aprendizajes que el alumnado habría de conseguir como resultado del trabajo realizado en la asignatura, aprendizajes que se ha tratado de vincular con su futuro perfil profesional. En otras palabras, se ha partido de organizar el proceso de enseñanza en torno a la comprensión de la materia, para llegar a que el alumnado construya argumentos, técnicas y pautas de intervención a partir de dichos conocimientos.

1. *Recoger a través de distintas fuentes, analizar, seleccionar, ordenar, esquematizar, memorizar y utilizar información de las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje para construir argumentaciones de diferente nivel de concreción y especificidad.*
2. *Contrastar, comparar y relacionar las diferentes teorías, conceptos, métodos y técnicas de conceptos trabajados generando criterios para su aplicación en los procesos vinculados con el aprendizaje del alumnado.*
3. *Seleccionar y aplicar técnicas y procedimientos propuestos por las diferentes corrientes de la Psicología de la Educación para resolver diferentes situaciones educativas, diseñando una intervención con el alumnado de primaria y argumentando la toma de decisiones realizada.*

Cuadro 2. *Competencias específicas de la asignatura*

En segundo lugar, para el desarrollo de las competencias específicas definidas para la misma, se han planificado una serie de actividades-tareas (ver Tabla 2) de tipo práctico-aplicativo que han estructurado un portafolio grupal (realizado en pequeños grupos de trabajo de 4 o 5 personas).

El principal cambio en estas tareas ha sido su enfoque aplicativo. Así, si la propuesta inicial de la asignatura en el curso 2004/2005 consistía fundamentalmente en la búsqueda de información, la elaboración de resúmenes y la redacción de información en torno a un guión; en el curso 2009/2010 la elaboración de una ficha de referencia bibliográfica que incluye la valoración personal es sólo una más de las tareas grupales que se complementan con: la elaboración de un glosario de la asignatura, la construcción de mapas conceptuales sobre las distintas unidades temáticas, la resolución de diferentes casos y problemas y la elaboración de propuestas de intervención argumentadas.

Se han incorporado, además, a las tareas grupales actividades de reflexión grupal sobre la manera en la que se abordan las tareas propuestas por la profesora, las dificultades encontradas y las estrategias movilizadas para hacerles frente. Estos aspectos de reflexión grupal son imprescindibles en la propuesta realizada, puesto que una de las competencias transversales de la titulación es la de trabajar en equipo. Como afirman Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo (2008), el alumnado tiende a centrarse más en las actividades relacionadas con la elaboración de contenidos y que llevan aparejada una calificación, y les conceden más importancia que a las diseñadas para favorecer la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y la autoevaluación. Pero esta reflexión es necesaria para que el alumnado desarrolle esta competencia.

Estas tareas elaboradas en el pequeño grupo de trabajo (4-5 personas) van construyendo una carpeta grupal de aprendizaje y evaluación, que se realiza a lo largo de estas fases (ver tabla 2):

Fase 1. Presentación al alumnado de la propuesta de trabajo y de evaluación: La profesora, empleando evidencias proporcionadas por los trabajos realizados por grupos de estudiantes de cursos anteriores, plantea al grupo-clase las tareas a realizar y el sistema de evaluación continua en el que tanto alumnado como profesora habrán de asumir un rol activo.

Fase 2. Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: La propuesta metodológica de la asignatura combina diferentes modalidades o tipos de docencia: las clases magistrales y/o teóricas, las clases prácticas en el aula y las tutorías grupales. El alumnado realiza, estructura y ordena en una carpeta grupal las tareas propuestas en clase por la profesora. Esta recoge de modo aleatorio la carpeta y realiza devoluciones particularizadas (por escrito y a través de una tutoría) a cada grupo de trabajo sobre las tareas realizadas y su grado de desarrollo de las competencias de la asignatura. A partir de esta primera revisión a todos los grupos, se realizarán revisiones a petición del pequeño grupo de trabajo (4-5 personas) quien, cuando lo estime oportuno, entregará la carpeta a la profesora para su evaluación. En otros momentos del proceso se produce, además, un intercambio de las carpetas entre los grupos, para que contrasten y evalúen sus tareas respectivas.

Tabla 2. ***Planificación de la asignatura y de la evaluación formativa***

Fases	Calendario	Acciones	Agrupamiento	Escenario	Herramientas
1	1ª semana	▪ Presentación propuesta ▪ Ajuste y consenso de la misma	Grupo-clase	▪ Clase presencial	▪ Programa ▪ Ejemplos de la carpeta grupal y de las rúbricas de evaluación
2	2ª-14ª semanas	▪ Realización de tareas ▪ Seguimiento de tareas	Grupos de trabajo (4-5 personas)	▪ Clase presencial ▪ Sesiones no presenciales ▪ Tutorías en grupos pequeños	▪ Carpeta grupal ▪ Informe-Rúbrica de evaluación (realizada por distintos agentes de evaluación: profesora, auto-evaluación, co-evaluación)

3	15ª-16ª semanas	▪ Cierre del proceso	Grupo de trabajo (4-5 personas)	▪ Tutorías en grupos pequeños	▪ Carpeta grupal ▪ Informe-Rúbrica final de evaluación

Fase 3. Cierre del proceso: La carpeta y su seguimiento han proporcionado al grupo y a la profesora información para la evaluación continuada y para la regulación de las tareas, pero al finalizar este cada grupo realiza una auto-evaluación que es presentada, argumentada y analizada en una tutoría grupal con la profesora.

En tercer lugar, y siguiendo con las adaptaciones, se ha diseñado un sistema de seguimiento y evaluación basado en la recogida y revisión continuada de la carpeta grupal de aprendizajes y de la tutoría grupal de seguimiento.

La recogida de información sobre el trabajo realizado por el alumnado y su desarrollo de las competencias específicas de la asignatura se ha ido concretando, partiendo de los informes iniciales no estructurados (se trataba fundamentalmente de correcciones y comentarios escritos realizados por la profesora en el propio trabajo realizado por el grupo) para llegar en el último curso al empleo de una rúbrica de evaluación.

La investigación sobre la evaluación señala hacia las rúbricas como una herramienta que puede contribuir a la mejora de la evaluación de competencias. Blanco Blanco (2008) define las rúbricas como unas guías de puntuación que describen las características específicas del desempeño de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento o ejecución.

Esta autora afirma que las rúbricas, empleadas en un proceso de evaluación continua, pudieran tener varias utilidades: clarificar los objetivos de aprendizaje y de la evaluación y mantenerlos vinculados con los contenidos y las actividades de la asignatura; comunicar a los estudiantes los resultados de aprendizaje esperados y clarificar las expectativas; proporcionarles información clara y específica sobre el trabajo realizado, identificando los logros y aspectos a mejorar; y, cuando son utilizadas por los mismos alumnos y alumnas, fomentar el desarrollo de competencias meta-cognitivas como la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Pero la construcción de una rúbrica de evaluación requiere la identificación previa de los resultados de aprendizaje esperados en el alumnado; resultados que serán informados a partir de las evidencias proporcionadas por él a través de la realización de una serie de tareas.

Si bien los criterios fueron identificados a partir de la concreción de las competencias, y se opto, como hemos mencionado, por una amplia gama de tareas que permitiera recoger evidencias de distintas competencias (comprensivas, argumentativas, críticas…) la principal dificultad radicaba en el número elevado de alumnado y de tareas a evaluar.

Inicialmente la devolución al alumnado de retro-información sobre el desarrollo de sus tareas consistía en la corrección de la totalidad de las mismas a la totalidad de los pequeños grupos de trabajo con los oportunos comentarios de la profesora sobre los ajustes a realizar. Ni que decir tiene que esta tarea de evaluación requería de una dedicación exhaustiva y constituía una carga de trabajo excesiva para la profesora.

Se trató, por consiguiente, de emplear fórmulas de seguimiento y evaluación que resultaran más sostenibles.

"Evaluar –y de manera especial en el nuevo marco-significa introducir elementos de regulación, es decir, elementos técnicos de información y de contraste antes, durante y después de un determinado proceso de aprendizaje. Significa introducir regulación externa, la del profesorado, e interna, la del propio estudiante, es decir, la idea de responsabilización, y la del rol ejercido por los iguales en el curso del propio trabajo. (…) *Si acabamos de afirmar que la evaluación es o puede ser un proceso de acompañamiento que se da en paralelo con el proceso de aprender, será necesario profundizar en aquellos recursos necesarios que permitan desarrollar aquel acompañamiento, sin que por ello se colapse el sistema de trabajo del profesorado."* (Rué, 2007, 97)

De este modo se introdujeron, entre otros, los siguientes cambios:
1) la recogida al azar de las tareas de alguno de los pequeños grupos y no de la totalidad de los mismos;
2) la devolución pormenoriza al grupo pequeño sobre su tarea y la devolución general al grupo-clase sobre los aspectos observados en las tareas realizadas por parte del alumnado para que procedieran al reajuste de las mismas;
3) el contraste de las tareas entre los pequeños grupos para implicarles en un proceso de aprendizaje colaborativo y de co-evaluación; y
4) la sistematización de los criterios de evaluación y de los mensajes de devolución y propuestas de mejora a través de informes de evaluación, inicialmente y rúbricas en los dos últimos cursos.

El punto de partida de estas rúbricas fue un informe de evaluación que consistía en una ficha articulada en dos elementos: logros alcanzados y aspectos a mejorar. A través de las evidencias recogidas en las carpetas, la profesora formulaba y redactaba sus impresiones en torno a estos aspectos, constatando que en muchos casos los comentarios que se devolvían a los grupos se repetían.

A partir de la recogida de estos comentarios y de la identificación de los aspectos clave, se construyó una ficha estructurada de evaluación que fue utilizada en el curso 2007-2008. Esta rúbrica de evaluación era más bien una plantilla con los indicadores o dimensiones de evaluación en torno a los cuales la profesora iba señalando los aspectos alcanzados y aspectos a mejorar.

El análisis de los comentarios emitidos al alumnado posibilitó (tal y como queda reflejado en la tabla 3) diseñar una rúbrica ordenada en un número más amplio

de categorías que suponían una escala de evaluación que se utilizó en el curso 2008-2009.

El ajuste de las informaciones devueltas a los grupos y el contraste realizado en las tutorías permitió realizar el diseño de una rúbrica analítica, con cuatro dimensiones de evaluación, consideradas separadamente y con una escala descriptiva propia (ver la tabla 4) que ha sido aplicada en el curso 2009-2010.

Tabla 3. ***Ficha de evaluación empleada en el curso 2008-2009***

Fecha:	**Grupo:**
Aspecto a evaluar	**Evaluación en relación a las tareas realizadas**
Aspectos formales	
1. Información recogida	
2. Presentación de la información	
3. Organización y articulación de la información recogida	
Grado de elaboración de las tareas	
4. Relación entre la elaboración y la demanda de tarea	
5. Utilización correcta de los conceptos e ideas teóricos	
6. Selección en los casos y problemas prácticos trabajados de las técnicas, métodos o recursos adecuados	
7. Formulación de respuestas fundamentadas en argumentos teóricos.	
8. Interrelación entre los distintos aspectos trabajados	
9. Identificación de aplicaciones y consecuencias prácticas.	
10. Desarrollo de actividades y tareas complementarias	

Observaciones:	
Evaluador/a:	**Firma:**

Tabla 4. ***Rúbrica utilizada en el curso 2009-2010***

Fecha:	Grupo:

Criterio	Insuficiente	Adecuado	Bueno	Muy bueno
Actividades realizadas	Faltan actividades o tareas a realizar obligatoriamente.	Están recogidas todas las tareas obligatorias. Alguna actividad está pendiente de finalizar.	Están recogidas y elaboradas la totalidad de las tareas obligatorias.	Están recogidas y elaboradas las tareas obligatorias y se han incluido otras actividades sugeridas y/o complementarias.
Organización y presentación de las actividades	La información relativa a las diferentes tareas está desorganizada y carece de orden alguno. No se identifican las informaciones y elaboraciones relativas a tareas diferentes.	En general, se distingue la secuencia de las tareas a realizar, aunque en ocasiones se encuentre información fuera de lugar o correspondiente a otra actividad.	Se identifican, sin lugar a dudas, las diferentes tareas, así como sus componentes. Estas tareas están recogidas con un sistema organizado de clasificación de la información.	Se diferencian, los componentes de las distintas tareas y de cada tarea. La clasificación y orden de las tareas respeta y recoge las diferentes elaboraciones, borradores y versiones de una misma actividad.
Utilización y aplicación de los conceptos, ideas y argumentos teóricos	Sólo se utilizan expresiones coloquiales o palabras de uso común. Los conceptos, ideas y argumentos teóricos se	Se utilizan correctamente los conceptos teóricos más generales y de mayor uso. Se emplean ideas y argumentos	Se utilizan los conceptos teóricos de distinto nivel de dificultad de forma habitual y sistemática. Se utilizan las ideas y	Se utilizan de forma adecuada los conceptos teóricos de difícil comprensión y de uso menos habitual. Se utilizan y relacionan las

Fecha:	Grupo:

Criterio	Insuficiente	Adecuado	Bueno	Muy bueno
	utilizan en escasas ocasiones o no se utilizan en absoluto. Aparecen errores conceptuales.	teóricas, aunque sin cambios de formulación, en general, se recurre a expresiones repetidas. Aparece algún error conceptual de forma aislada.	argumentaciones, modificando su formulación, pero manteniendo el significado. No se localizan errores conceptuales.	ideas y argumentaciones teóricas, estableciendo vínculos con los trabajados en otros temas, ámbitos y asignaturas.
Grado de elaboración de las tareas	Las respuestas y elaboraciones grupales no se relacionan con la demanda de la tarea. No se proporcionan argumentos o explicaciones teóricas.	Existe cierta relación entre la demanda de la tarea y lo realizado por el grupo. Pero, las respuestas son breves, superficiales y basadas, principalmente en aseveraciones. Las argumentaciones incluyen argumentos concretos, difícilmente generalizables.	Existe una relación directa entre la demanda de la tarea y lo realizado por el grupo. Las respuestas grupales son extensas, reflexivas y con argumentos personales y teóricos interrelacionados. Las argumentaciones pueden ser generalizables y aplicadas a otras situaciones.	Existe relación entre las diferentes tareas y las demandas realizadas en ellas, separadamente. Las respuestas emplean argumentos profundos, a partir de la observación y la reflexión, y están formulados a partir de evidencias. Las argumentaciones se formulan en distintos momentos e incluyen argumentos con otras consideraciones.

Propuestas de mejora:	

Evaluador/a:	Firma:

Fecha:			Grupo:	
Criterio	**Insuficiente**	**Adecuado**	**Bueno**	**Muy bueno**

Algunos resultados para el debate

Tras realizar las actividades planificadas y utilizar las rúbricas de evaluación, los distintos agentes de evaluación (profesora y pequeños grupos de trabajo) han contrastado en cada uno de los cursos las informaciones y opiniones en torno al proceso de trabajo y los resultados conseguidos en sesiones finales de tutoría de una media hora aproximada de duración.

La recogida de estas opiniones ha sido una fuente de información continua y de importante valor para la profesora, que ha podido ir ajustando su propuesta de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las percepciones del alumnado. Pero en este último curso ha sido clave, puesto que ha sido el momento en que se ha presentado la propuesta de una forma más pulida y con la totalidad de elementos que se han ido introduciendo (diseño por competencias, carpeta de aprendizaje, tutorías grupales de seguimiento, rúbrica de evaluación) al proceso. Por ello se realizó una entrevista final a cada uno de los pequeños grupos, tratando de sistematizar la recogida de información sobre la planificación y desarrollo de la asignatura. La entrevista constaba de tres cuestiones: 1) Su valoración general sobre la propuesta de trabajo y evaluación de la asignatura; 2) Aspectos positivos/a mantener en el planteamiento futuro; y 3) Aspectos negativos/a modificar.

De las opiniones vertidas por los 24 grupos participantes (110 alumnos y alumnas) se puede afirmar que:

- Respecto a las competencias de la asignatura, la totalidad de los grupos destaca como aspecto positivo su orientación hacia la aplicación de las distintas aportaciones de la Psicología de la Educación. Como formuló uno de los grupos: "*nosotros no vamos a ser psicólogos, sino maestros y hemos trabajado técnicas e ideas de la Psicología que podemos emplear como maestros en distintas situaciones y hemos idos construyendo nuestras estrategias y el porqué*".

- Destacan el elevado valor formativo de los casos sugeridos frente a otras actividades más teóricas (elaboración de mapas conceptuales) y sugieren como elemento de mejora el diseño de más casos y situaciones prácticas. Uno de los grupos sugiere la posibilidad de que para trabajar una misma teoría o una técnica se propongan casos distintos y luego se produzca un intercambio para conocer los casos y soluciones planteadas por otros y se debata en torno a los mismos.

- De la secuenciación de las tareas, indican que el ritmo de trabajo ha sido constante y sostenido y no ha habido “picos” de elevado ritmo de trabajo, frente a otros momentos de falta de tareas, como ocurre en asignaturas orientadas a un trabajo o examen final. Demandan, no obstante, más tiempo para el trabajo aplicado en torno a las tareas.

- En torno a la devolución continuada de información sobre las tareas y su nivel de desempeño, afirman que les ha posibilitado constatar los resultados conseguidos y los aspectos a mejorar, sirviendo así de elemento regulador. El alumnado opina que en este proceso de evaluación ha sido importante que la profesora: informara al grupo sobre los resultados esperados y proporcionara ejemplos de las tareas realizadas por grupos anteriores; proporcionara la rúbrica de evaluación al inicio de curso; realizara una primera evaluación de la carpeta en las semanas iniciales de la asignatura, para poder entender mejor los indicadores formulados en la rúbrica. Destacan también que, la devolución, lo más inmediata posible, por parte de la profesora de la evaluación sobre las tareas realizada por el grupo, ha sido relevante en este proceso para poder rehacer las tareas y orientarlas hacia los resultados esperados. Finalmente, afirman haber mejorado sus tareas progresivamente, identificando de manera más concreta las demandas de la asignatura y sus objetivos en relación a las mismas.

La profesora responsable de la experiencia comparte estas opiniones y la necesidad de seguir trabajando en la definición de los descriptores de la rúbrica empleada para que se ajusten y correspondan con los niveles de desempeño relacionados con el desarrollo de las competencias de la asignatura y con los criterios de evaluación. Por otra parte, la rúbrica ha sido un elemento de facilitación del proceso de comunicación, información, retroalimentación… y evaluación, pero no tendrían estas virtualidades sin el apoyo de un sistema de tutoría y seguimiento. Y aunque este ha sido el aspecto que en este último curso 2009/2010 ha supuesto mayor dedicación y revisión, no podemos obviar que la rúbrica es sólo un instrumento más y que el principal resultado que creemos haber conseguido es la elaboración de una propuesta de enseñanza-aprendizaje coherente y ajustada a las futuras necesidades del alumnado.

Referencias Bibliográficas

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blanco Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En Prieto, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado.* Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.

Calatayud Salom, Mª A. (ed.) (2007). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias.* Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 3.*

Consultado el 15/10/2009 en la siguiente dirección: *http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf*

Coll, C., Rochera, Mª J., Mayordomo, R. y Naranjo, M. (2008). *La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación.* Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.

Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. Brown, S. y Glasner, A. (edit.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Madrid: Narcea.

Goñi, J. Mª (2005). El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Yañiz Alvárez de Eulate, C. y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje.* Bilbao: Universidad de Deusto-Instituto de Ciencias de la Educación.

¿Son compatibles las lógicas del aprendizaje por competencias y del aprendizaje basado en problemas (ABP)?

Valentín González, Pilar Ruiz de Gauna y José Mª Hornilla
Universidad: UPV/EHU (Universidad del País Vasco)
E-Mail: valentin.gonzalez@ehu.es

Introducción

Con la comunicación que presentamos tenemos la intención de aportar nuestra reflexión en torno a la sustancial diferencia entre diseñar los programas formativos en la universidad (concretamente, en la UPV/EHU) a través de un ABP (aprendizaje basado en problemas) y hacerlo mediante el aprendizaje por competencias.

En principio, parece que no hay contradicción, porque los ABP asumen el aprendizaje por competencias. Nosotros sostenemos, sin embargo, que hay una profunda distinción que proviene de la necesaria observación de la relación entre fines y medios, porque el aprendizaje por competencias tiene un fin educativo expreso, mientras que el ABP sólo es una técnica metodológica que en su versión más razonada está al servicio de fines funcionalistas. No es lo mismo formar personas para que se conduzcan con juicio crítico (fin educativo), que *desarrollar las habilidades de juicio crítico que le permitan al alumno apreciar el valor de la información para la toma de decisiones* (item curricular del ABP). Por tanto, cuando una universidad promueve los ABP como estrategia formativa (*novedosa* y supuestamente de calidad) en lugar de los aprendizajes por competencias, pervierte el orden lógico de la relación: medios en lugar de fines, algo propio de una lógica funcionalista acomplejada, pues los fines en clave positivista son tan antiguos como la vida misma.

Entendemos que el aprendizaje mediante competencias es un fin en sí mismo porque basándonos en la teoría de las competencias de la escuela francófona (X. Roegiers –Lovaina-; P. Jonnaert –Quebec- y P. Perrenoud –Ginebra-), el aprendizaje del estudiante tiene un sentido y está orientado por un compromiso. El cómo llevarlo a cabo forma parte del debate sobre las metodologías apropiadas. Pero, aquí, el instrumento nunca se independiza de la persona –profesores y alumnos- y le impone sus reglas como sucede en las técnicas de ABP. Por tanto, una cosa es el aprendizaje mediante la técnica de problemas (ABP) y otra muy distinta el aprendizaje mediante problemas, algo que toda pedagogía crítica e interpretativa conoce muy bien desde hace mucho tiempo.

En este texto, observaremos meramente el vínculo entre el aprendizaje por competencias y el paradigma educativo hermenéutico-crítico y exploraremos, también, el modo de abordar en la universidad el aprendizaje por competencias, porque asumir los aprendizajes por competencias supone inevitablemente crear espacios integradores de conocimientos que podemos denominar *módulos*, debido a que el aprendizaje por competencias es un aprendizaje situado; es decir, un aprendizaje sobre la base de integrar saberes de todo tipo -más allá de los contenidos disciplinares- para usarlos en situaciones con sentido, de la vida común y de la profesión.

La apelación a los módulos integradores de conocimientos disciplinares adscritos a asignaturas y materias no es algo que carezca de importancia porque el que no interioriza el orden lógico de esta relación o la invierte, cae fácilmente en la tiranía de la dependencia alienante del método, cosificando todo lo que hace. En educación esto es especialmente nefasto porque la técnica se interpone como un muro en las relaciones humanas entre profesores y alumnos debido a que, a veces sin quererlo, velamos la creatividad al ser presos de la estructura organizada que el sistema impone. Este aspecto integrador, que es consustancial a la lógica holística de las competencias a la hora de abordar situaciones, se subsume en un acto ritual dentro de la estructura normativa de una técnica con el ABP, lo cual provoca no pocas reacciones en forma de incomprensión y desazón por parte de los docentes encargados de poner en acto una actividad integrada de las materias curriculares sin saber muy bien para qué ni la virtualidad que tiene.

El enfoque por competencias DeSeco (Definición y Selección de Competencias)

En la actualidad, en Europa, los enfoques educativos por competencias apegados a la tradición conductista pierden valor y cobra importancia definitiva el concepto de competencias educativas asociadas al empuje del socioconstructivismo, que considera inviable por limitado un verdadero aprendizaje desvinculado del contexto personal y social.

Consecuentemente, el esquema de pensamiento generalizado hoy en día, se instala en esta propuesta que va a sustentar el marco referencial definitivo a la hora de abordar la problemática curricular. Se expresa perfectamente en la definición de DeSeCo que postula la OCDE a partir de 2003 y que tiene una honda relación con el proyecto de evaluación PISA. Nos recuerda A. Pérez, que en la interpretación conductista de las competencias éstas se confunden con habilidades y tienen carácter individual y libre de valores y de los contextos. Son comportamientos observables y se pueden aislar y entrenar de manera independiente. Estamos, dice, ante la típica pedagogía por objetivos. Sin embargo,

La OCDE en el documento DeSeCo propone un concepto de competencias radicalmente distinto. El concepto se presenta dentro de una interpretación comprensiva, constructivista y holística (…) DeSeCo define la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales del comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. (A. Pérez, en Gimeno, 2008, 77)

Es una definición que puede ser perfectamente asimilada al movimiento teórico del conocimiento práctico-crítico donde el aprendizaje se da en las condiciones de un contexto real en el ámbito profesional; existe la motivación personal para interiorizar un conocimiento significativo; el aprendizaje tiene un carácter reflexivo y un componente ético además de una perspectiva evolutiva vinculada al perfeccionamiento personal y profesional y, sobre todo, el fin, que necesita de un medio comunicativo adecuado, es la persona en toda su integridad que vive y se relaciona en un medio muy complejo y extraordinariamente cambiante.

La línea argumental más consecuente con la orientación que señala esta definición es la de la escuela francófona (Xavier Roegiers –Lovaina-; Philippe Jonnaert –Quebec- y Philippe Perrenoud –Ginebra-). Estos autores están detrás del giro que toma esta cuestión educativa hasta asumir la OCDE la citada definición. La refrenda el Parlamento Europeo (30-12-2006), entre nosotros es muy reseñable el documento del Consejo Escolar de Euskadi de 2008 y, también, las aportaciones de autores como el citado Ángel Pérez y A. Bolivar por citar algunas alineaciones significativas.

Estamos pues, ante un concepto de competencias que implica aprendizaje situado y dimensiones cognitivas y no cognitivas que de forma integrada se movilizan para resolver problemas prácticos -nos recuerda a Schön y a Stenhouse -. Es un aprendizaje activo fruto de la iniciativa del sujeto que construye sus saberes contrastando y adaptando sus conocimientos y experiencias previas con las nuevas y, muy en relación con los demás, con el ambiente, con la sociedad y con el mundo.

Hemos dejado atrás los enfoques del concepto de competencias basados en la tradición conductista –cualidades observables relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo-, el enfoque genérico y cognitivo clásico basado en capacidades básicas expresadas en tests psicométricos sobre la inteligencia humana, y también en los modelos piagetianos de desarrollo evolutivo, y hemos asumido el enfoque socioconstructivo de carácter holístico y contextual.

Concreción práctica del modelo de competencias DeSeCo

Una competencia, es el resultado (la demostración, la evaluación) de un aprendizaje holístico. Para que haya aprendizaje integrado el estudiante debe afrontar situaciones complejas que tengan sentido para el alumno. Mientras las resuelve aprende y cuando lo ha conseguido puede decirse que ha tenido un desempeño competente. Una competencia no es un objetivo. Aunque, debe haber objetivos generales educativos que llamamos fines o competencias clave, y objetivos generales de aprendizaje final disciplinar o competencias de módulo. Pensar en términos de objetivos concretos nos deslizaría por la senda de la PPO (pedagogía por objetivos).

Algunos aspectos a tener en cuenta:

1. Las competencias son fundamentalmente fines educativos últimos: competencias clave[76]. Ni son objetivos concretos en el sentido de la PPO, ni son una metodología.
2. La necesaria observación de las competencias como objetivos de aprendizaje –fines- y las competencias como resultado de ese aprendizaje –evaluación-. A buen seguro, es una buena práctica comenzar a pensar por la evaluación para llegar a la organización del programa de las materias, porque como afirma Jonnaert, la situación es la base y el criterio de la competencia y el tratamiento eficaz de la situación es el principal criterio de evaluación de la competencia contextualizada.

Por tanto, desde el punto de vista de:

- La evaluación: ¿En que condiciones y en qué situación puede un alumno actuar con competencia?

[76] Ver el documento del Diario Oficial de la Unión Europea (30-12-2006)

- El currículo: Partiendo de la pregunta anterior, elaborar los programas basados en una lógica de competencias que se abordan desde situaciones con sentido.

Es decir; para desarrollar un desempeño competente en las situaciones profesionales –y de la vida- complejas ¿qué recursos es conveniente que movilice el estudiante y de qué modo?

De ahí que Jonnaert insista profundamente en la necesidad de elaborar un *banco de situaciones*, porque la situación empuja a todo lo demás. No es a la inversa (primero las competencias y después las situaciones) porque caeríamos fácilmente en la PPO y en los aprendizajes desconectados entre sí. Por ello, a los efectos, competencias y situaciones son lo mismo. Porque la competencia es un conocimiento situado. Pensando en clave de situaciones huimos del peligro de confundir competencias con objetivos.

…El análisis de los resultados lleva a considerar que uno de los fundamentos importantes de una lógica de competencias es la actividad contextualizada (…) Conocer significa ante todo adaptarse a las situaciones, es saber sacar partido de ellas, no dejarse llevar por los acontecimientos. Por ello, es importante que la actividad del sujeto se organice, con una mezcla de invariabilidad y adaptación a las circunstancias (…) En este sentido, ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación. (Jonnaert, 2009, 13).

En consecuencia, los currículos, deberían diseñarse en primer lugar, a partir de una situación que nos permite deducir qué tipo de competencias pone en juego y, posteriormente, pensar en qué materias y contenidos son necesarios conocer y aprender para abordar competentemente tal situación.

3. Recursos: En este punto, conviene precisar el papel y significado de los llamados “recursos” en el enfoque por competencias. *El desempeño competente contextualizado se apoya en una pluralidad de recursos y no solamente en conocimientos disciplinares.* (Jonnaert, 2009, 18). Distinguimos los siguientes:

- Conativos: (el compromiso de la persona en la situación).
- Corporales: (movimiento de la mano al escribir).
- Materiales: (un diccionario).
- Sociales: (cooperación o intercambio con otros).
- Cognitivos: (evocar un procedimiento memorizado).

Es el conjunto de estos recursos coordinados lo que permite actuar con competencia en una situación.

4. El esquema de pensamiento-acción según este enfoque por competencias podría representarse de este modo:

✓ Fines generales o competencias clave.
✓ Situaciones-competencias que permitan integrar conocimientos de todo tipo
✓ Recursos para afrontar las situaciones.
✓ Metodología centrada en el estudiante para movilizar los recursos adecuados

✓ Evaluación o mecanismos que comprueben los procesos y el producto final[77]

No olvidar que la acción sin reflexión es un ejercicio técnico-instrumental y no sería un aprendizaje transferible a otras situaciones. De ahí que no se trata de simples aplicaciones de conocimientos. El problema es el peligro que Lessard advierte con preocupación:

La paradoja en Québec es que tenemos una orientación por competencias que pone, en primer lugar, la preocupación por las competencias pero que en la estrategia de la implementación tiene bastante de comportamentalismo, de tecnicista y es muy prescriptivo, esa es la paradoja. (*Lessard, en J. Luengo y otros, 2009, p.15*).

Para no confundir competencia con recursos, la competencia siempre debe tener sentido porque está situada en un contexto significativo para el estudiante. Por ejemplo, la orientación es necesaria para sobrevivir, en cambio, leer un plano es sólo un saber descontextualizado que junto a otros me permiten resolver la situación o competencia. Es decir; leer un plano es necesario para orientarse. Pero, orientarse en una ciudad (competencia) tiene valor en sí mismo. Todos los conocimientos (recursos) que uno posee están al servicio de este hecho con sentido propio y significativo para la persona que aprende. De ello, se desprende que lo que puede tiene sentido para unos puede no tenerlo para otros. Lo cual, nos abre un debate muy interesante relacionado con los vínculos entre educación, sociedad y ética.

Ahora bien, actualmente, la educación, bajo el influjo común del enfoque DeSeco por competencias además del apoyo intelectual del socioconstructivismo[78] tiene, también, cimientos sólidos en la tradición conductista-cognitiva que postula la necesidad de trabajar en base a saberes y conocimientos externos al individuo y que no se pueden *construir* puesto que preexisten a los alumnos, en todo caso se pueden comunicar, transferir y enseñar (Consejo Escolar de Euskadi, 2008, 15). De este modo, el alumno competente será el que reproduzca fielmente los saberes preestablecidos. Este tipo de competencias se precisan en términos de objetivos operativos que se caracterizan por definir comportamientos observables y medibles –por ejemplo, a través de taxonomías-. De otro lado, juega un papel importante el aprendizaje intelectual de la tradición ilustrada y liberal. Y, también, el llamado *mastery learning* o pedagogía para la maestría que combina la instrucción directa, la práctica guiada y el aprendizaje autónomo.

En la otra orilla, en cambio, el socioconstructivismo, de uno u otro signo, se caracteriza por subrayar la necesidad de integrar saberes y trabajarlos mediante acciones. Lo que importa es trabajar en equipos multidisciplinares y descubrir y generar conocimiento, diseñando, aplicando e implementando en acciones debidamente coordinadas.

Entre unos y otros, media X. Roegiers aportando la opción de *La pedagogía de la integración,* que es básicamente una complementariedad de opciones,

[77] El método de Stenhouse ha iluminado las prácticas educativas de generaciones de enseñantes. La proclamada novedad de los métodos activos no parece como tal. Cuestiones controvertidas que se someten al debate en el aula; el profesor como mediador, el alejamiento de la instrucción… (Stenhouse, 1987, 273).

[78] Ver Jonnaert, Ph (2001) Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudio. Montreal. Canadá

combinando recursos y situaciones y proponiendo un modelo donde saberes disciplinares y competencias no se excluyan y sirvan al propósito de un buen aprendizaje por competencias, el cual no sólo tiene interés porque racionaliza los procesos curriculares por competencias sino que sus consecuencias se pueden expresar, también, en términos éticos -críticos, podríamos decir- donde la educación puede ser un buen medio para el avance en relación al combate contra la exclusión social. Permítasenos traer una reflexión del autor:

…la integración de los conocimientos adquiridos, el enfoque a través de las competencias, parece ser hoy en día el mejor camino, porque, a la vez, tiene sentido para el alumno, porque hace que los aprendizajes sean más eficaces: es cierto para todos los alumnos, para todos los estudiantes, pero sobre todo es cierto para los alumnos de escasos recursos, particularmente en los países más pobres, donde la escolarización constituye a menudo la única oportunidad que tienen los niños de tener acceso a un mínimo de dignidad, y en los cuales los conocimientos adquiridos que siguen siendo teóricos y formales no hacen más que producir analfabetas funcionales, manteniendo así las desigualdades sociales. (X. Roegiers, 2008, 319)

Pensando en el papel que deben representar las asignaturas en nuestros currículos, podemos decir que un modelo de integración se caracterizaría porque en los procesos de enseñanza/aprendizaje los recursos que representan los conocimientos disciplinares –hay también recursos emocionales, sensitivos, actitudinales etc.- se deben dirigir a la consecución de competencias; es decir, no están descontextualizados ni fragmentados sino que tienen un sentido integrador. Ahora bien, las competencias al ser fines educativos se formulan en términos generales y son muy pocas, en lugar de la variedad de objetivos de aprendizaje que surgen por doquier. De la anterior cita se colige muy bien la naturaleza de los fines a los que se refiere este enfoque.

El Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Sus orígenes como técnica didáctica explícita se pueden situar en la década de los sesenta cuando comienza a aplicarse en la Escuela de Medicina de de la Universidad de McMaster (Canadá). Por aquel entonces, se trataba de replantear la forma de enseñar la medicina orientándola hacia un planteamiento más práctico y centrado en el aprendizaje de los alumnos para de de este modo responder más eficazmente a las demandas de la práctica profesional.

….*En los cursos de ABP, los alumnos trabajan en conjunto con sus compañeros de aula para resolver problemas complejos y auténticos que les sirve para desarrollar tanto sus conocimientos teóricos como sus habilidades de resolución de problemas, razonamiento, comunicación, y auto-evaluación*. (Stanford University. Winter, 2001, 1).

El ABP, es una técnica con unas características metodológicas definidas: énfasis en el aprendizaje del alumno frente a la enseñanza del profesor; el cual se convierte en tutor y en facilitador; existencia de contextos de colaboración; saberes más allá de los contenidos conceptuales; etc. Y, especialmente, todo el entramado se sustenta en los “problemas” como motor de la estrategia de aprendizaje

…. *Tal como advierte, en la literatura del ABP, el término “estructura incompleta” se usa para designar a los problemas de final abierto que tienen*

soluciones múltiples y requieren de los alumnos que consideren varios métodos antes de decidirse por una solución específica" (…). *Los alumnos aprenden mejor cuando elaboran soluciones para las actividades de final abierto, complejas y problemáticas con sus compañeros, en vez de escuchar pasivamente las lecciones*. (Stanford University. Winter 2001, 3)

Es importante señalar que el objetivo no se centra en resolver el problema sino en que éste sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal, es decir, el problema sirve como detonador para que los alumnos cubran los objetivos de aprendizaje del curso. Sería algo así como, qué preciso para solucionarlo, no necesariamente solucionarlo.

Aprendizajes que fomenta el uso del ABP

Por su propia dinámica de trabajo el ABP genera un ambiente propicio para que se den aprendizajes muy diversos. Tanto el aprendizaje de conocimientos propios de las disciplinas académicas como la integración de habilidades, actitudes y valores, se verán estimulados en los alumnos por el reto de la resolución de un problema trabajando en forma colaborativa.

Algunos aprendizajes que se fomentan en los alumnos al participar en el ABP son los siguientes:

- *Habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, análisis, síntesis y evaluación.*
- *Aprendizaje de conceptos y contenidos propios a la materia de estudio.*
- *Habilidad para identificar, analizar y solucionar problemas.*
- *Capacidad para detectar sus propias necesidades de aprendizaje.*
- *Trabajar de manera colaborativa, con una actitud cooperativa y dispuesta al intercambio.*
- *Manejar de forma eficiente diferentes fuentes de información.*
- *Comprender los fenómenos que son parte de su entorno, tanto de su área de especialidad como contextual (político, social, económico, ideológico, etc.)*
- *Escuchar y comunicarse de manera efectiva.*
- *Argumentar y debatir ideas utilizando fundamentos sólidos.*
- *Una actitud positiva y dispuesta hacia el aprendizaje y los contenidos propios de la materia.*
- *Participar en procesos para tomar decisiones.*
- *Seguridad y la autonomía en sus acciones.*
- *Cuestionar la escala propia de valores (honestidad, responsabilidad, compromiso).*
- *Una cultura orientada al trabajo. (El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Tec de Monterrey*, 2000,* 23-24)

La Evaluación en el ABP

Observando las características que se comprueban en la evaluación, podemos inferir que una parte importante de la evaluación de estas técnicas didácticas corresponde a la calidad de la participación del alumno en el proceso.

- *Su capacidad para saber escuchar.*
- *Su disposición para interactuar con otros miembros de la clase.*
- *La relevancia de sus aportaciones o intervenciones durante la discusión*

- *La relación de sus aportaciones o intervenciones con los comentarios de los otros participantes.*
- *Su capacidad para distinguir entre diferentes tipos de datos (por ejemplo: hechos, opiniones, creencias, conceptos).*
- *Su deseo de probar nuevas ideas, en lugar de simplemente emitir comentarios seguros (por ejemplo: repetición de los hechos del caso sin análisis ni conclusiones).*
- *Además, puede elegirse aleatoriamente a un alumno para iniciar la clase con una presentación de 20 minutos relativa al caso.* (*Las técnicas didácticas en el modelo educativo del Tec de Monterrey*, 2000, 16)

Por tanto, el ABP nació y se constituye como técnica didáctica para aprender conocimientos y otras habilidades -sobre todo cooperativas-, capacidades y actitudes imprescindibles en la formación profesional adecuada a las demandas sociales de las profesiones. En este sentido, el ABP no tiene qué ver directamente con las competencias. Lo observamos a partir de los aspectos que se evalúan y, también, a partir de lo que se señala como aprendizajes que se fomentan.

Habilidades Sociales	***Habilidades Generales***
• *Aceptar y pedir ayuda* • *Respeto mutuo* • *Tolerancia* • *Respeto a la diversidad* • *Escucha activa* • *Corresponsabilidad* • *Coevaluación* • *Discusión*	• *Administración del tiempo* • *Administración de proyectos* • *Análisis, síntesis y evaluación* • *Toma de decisiones* • *Comunicación verbal y escrita*

(*Las técnicas didácticas en el modelo educativo del Tec de Monterrey,* 2000, 11)

Diferencias entre el ABP y el enfoque por competencias DeSeco

Creemos que hay que tratar estos planteamientos de forma separada uno del otro. Cuanto más los diferenciemos mejor los comprenderemos y más congruentemente actuaremos.

a) Las competencias: tienen que ver con un conocimiento situacional a la búsqueda de la solución a un problema, porque éste es el fin: el acceso a un saber holístico que sirva a la vez a la socialización y al desarrollo personal. No debe interesar cualquier conocimiento, únicamente aquel que sea verdaderamente significativo en la medida en que se relacione con “la verdad” de las cosas. En la teoría crítica, la verdad es inseparable de la comprensión y del auténtico conocimiento, y responde a un interés emancipador que inevitablemente preexiste cuando pensamos y actuamos para desprendernos de todo condicionamiento que nos haga depender de cuanto nos rodea, sin dejarnos pensar por nosotros mismos, siguiendo la condición ilustrada del conocimiento autónomo kantiano: *pensar por sí mismo, pensar poniéndose en el lugar del otro, pensar de acuerdo consigo mismo*. (V. González, 2002, 370).

b) El ABP: Facilita aprendizajes diversos: conceptos y habilidades de trabajo en grupo. No busca la solución del problema sino incentivar estos aprendizajes, porque el objetivo del ABP son estos aprendizajes. La naturaleza del conocimiento puede ser de carácter parcial y descontextualizado y no necesariamente se relaciona con la verdad sino con la utilidad coyuntural en el control de las situaciones por parte de los estudiantes. Estos, no necesitan aprender nada más. Es superflua la reflexión sobre las causas y consecuencias de los hechos sociales y de aquello que se aprende. Es un buen ejemplo del interés positivista, que está asociado al manejo de las situaciones y no con la comprensión profunda de los fenómenos que se dan a conocer en los procesos de aprendizaje porque devienen en una tarea inacabada y poco eficaz para los propósitos de educación al servicio de la rentabilidad económica.

A nuestro entender hay que desvelar esta confusión, y la clarificación proviene de la reflexión sobre los fines. Esta es la reflexión teórica que hay que hacer porque si no aparecen incoherencias y no menos intereses explícitos e implícitos. La primera señal del desvelamiento se da cuando se es capaz de caer en la cuenta de la perversión que existe cuando se cambia la relación lógica entre fines y medios. Así, es muy frecuente considerar al medio (ABP) como un auténtico fin, lo cual provoca que se oscurezca la identificación de la correspondencia lógica entre causas y consecuencias.

Ahora bien, ¿qué hay de malo en promover métodos que faciliten aprendizajes eficaces? Lo malo y lo bueno hay que verlo en la perspectiva de la confrontación histórica de los paradigmas científicos ha puesto de relieve recurrentemente. En el fondo es una cuestión de intereses que deviene en la asunción de planteamientos científicos diferentes desde los fines y desde los medios. Lo que es inadmisible es no hacer patente estas deudas y condicionantes a la hora de exponer y promover una técnica didáctica o cualquier otro tipo de estrategia metodológica educativa.

¿El método por sí solo garantiza el cumplimiento del fin?, ¿a partir de promover aprendizajes de conocimientos y de habilidades de trabajo cooperativo es posible que aparezcan ciertos fines de carácter emancipativo? Creemos que solamente ocurriría en el caso de que la preocupación se estableciera en los fines y el ABP no fuera simplemente un constructo técnico organizado en torno a la consecución de aprendizajes de orden funcional en el plano de la propia eficacia respecto a aprender bien y en relación a la adaptación socio-laboral. El ABP, según el modelo de Monterrey, fomenta entre los alumnos valores como,

- *Sean más responsables e innovadores.*
- *Tengan conciencia clara de las necesidades del país y de sus regiones.*
- *Adquieran un compromiso de actuar como agentes de cambio.*
- *Tengan respeto por la naturaleza.*

Sin embargo, aquello que se evalúa es lo siguiente:

- *Según los resultados del aprendizaje de contenidos.*
- *De acuerdo al conocimiento que el alumno aporta al proceso de razonamiento grupal.*
- *De acuerdo a las interacciones personales del alumno con los demás miembros del grupo.*

Y la evaluación en el aprendizaje orientado a proyectos se centra en la realización del proyecto en sí. Para ello se requiere que los alumnos:

- *Entreguen por grupo un reporte escrito del proyecto.*
- *En equipo, realicen una presentación del proyecto ante sus compañeros y los profesores asesores.*
- *Realicen de forma individual una presentación del proyecto ante los maestros asesores.*
- *Demuestren el ingenio y funcionamiento del prototipo.*

(El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. Tec de Monterrey*, 2000,* 24)

Por tanto, se evalúa, (a) el proyecto: el producto realizado; si es relevante o no, si es profesional y si ha utilizado conocimientos adecuados. Y, también, (b) la presentación oral y escrita. Es decir, el énfasis de la evaluación se pone en el aspecto funcional del trabajo en grupo, la calidad de la participación y la organización de la información en torno a una estructura de presentación. Por tanto, los aspectos de la evaluación son los que señalan, se diga lo que se diga, los aprendizajes que se valoran y se promueven realmente.

Lo que queremos afirmar es que estos aspectos funcionales que operan como fines educativos de las técnicas didácticas del ABP no tienen nada qué ver con fines orientados al compromiso social y a valores personales relacionados con el pensamiento crítico y emancipado. El método no garantiza los fines si estos no se hacen explícitos y en el ABP los fines explícitos son los que están relacionados con la mecánica de aprendizajes eficaces en el desarrollo de acciones cooperativas.

En la teoría de las competencias (DeSeco), sin embargo, se pone la atención en la creación de lo que Jonnaert denomina “banco de situaciones”, porque si fijamos la vista en las situaciones aseguramos que éstas tengan qué ver con problemas humanos reales que es preciso abordar poniendo en juego múltiples recursos integrados a partir de correspondiente ejercicio mental de la transferencia para que el abordaje sea holístico desde todos los ámbitos de la personalidad. Pensar de este modo, supone pensar en términos de fines concretos que se hacen explícitos en el currículo en el que, como es obvio, intervienen métodos apropiados para hacer posible alcanzarlos en el proceso educativo.

En el fondo, el ABP, adolece de lo que tradicionalmente ha caracterizado a los planteamientos funcionalistas. El debate sobre las intenciones, las convicciones, las motivaciones, las orientaciones y las ideologías no interesa, como en la propuesta posmoderna donde el relativismo campa a sus anchas porque así, ciertas intenciones soterradas, ocultas y poderosas no son tendidas en cuenta, se banalizan y ridiculizan en el plano de la no ciencia y de la “nefasta” ideología. De este modo, se destierra de la educación toda orientación en torno a valores por subjetivista y adoctrinadora de las conciencias de los sujetos. Una situación que nos recuerda cierta intervención del profesor Mardones cuando decía, *hemos llegado a una práctica de la tolerancia que cae en el ridículo, como cuando a uno le dicen: “¿Usted qué es?” Y responde: “Yo violador” o “Yo caníbal”*… (J.M. Mardones, 1996, 19). De este modo,

el conocimiento, los contenidos culturales, es la categoría central olvidada en las políticas educativas… En el fondo, es como si ya hubiéramos llegado a un absoluto consenso acerca de lo que consideramos el conocimiento valioso, necesario y verdadero. Una especie de fin de la historia (X. Torres, 2008, 165).

X. Torres, va más allá al considerar el efecto perverso de la psicologización del currículo que al centrar el discurso en las capacidades abandona toda pretensión de debatir el contenido de los programas, con lo cual , se individualizan los problemas, se invisibilizan las estructuras de poder y de influencia y, además, cuenta con el beneplácito de la ideología progresista reacia a la manipulación ideológica de los contenidos. Este discurso psicologicista se ve reforzado en la actualidad por el protagonismo que asume en tiempos de crisis el pensamiento economicista y las respuestas formativas a las necesidades laborales. Por ello, se entiende perfectamente el encastillamiento del ABP en la metodología didáctica como forma de salvaguardar una supuesta calidad educativa basada en el desarrollo de contextos normativos que propicien el desarrollo de estructuras cognitivas con las que abordar con éxito problemas técnicos y nuevas situaciones.

La relación entre fines y medios en el enfoque de las competencias DeSeco y el ABP

Como venimos diciendo, el aspecto principal que distingue a uno y otro proceder es el que se refiere a la relación entre fines y medios. En las competencias, el método para poder desarrollarlas se conduce por fines explícitos basados en intereses, ideologías y postulados orientados a la consecución de resultados de carácter emancipatorio y dirigidos a lograr seres humanos liberados de condicionamientos en el juicio y orientados por los valores del compromiso y responsabilidad social. Hay varias intervenciones de los autores del ámbito francófono que atestiguan esta afirmación. Como muestra esta cita de Lessard

En este sentido, el enfoque por competencias pretende que los alumnos aprendan, no diría que aprendan más, sino que diría que aprendan mejor y mejor quiere decir que lo que aprendan lo integren, que puedan utilizar dichos conocimientos para resolver problemas de la vida, tanto en el plano social, individual, cultural, laboral, de vida en el sentido amplio del término; y que puedan construir con ese saber a realizar otras cosas, a crear otros saberes, es lo que creo más importante. La idea es que las personas que salgan del sistema educativo y hayan sido formadas de esta manera, no estarán solamente cualificadas, sino que también serán competentes, un poco más que antes, y también relativamente eficaces. (Lessard, en Luengo y otros, 2008, 7)

Las intenciones de estos autores, que no olvidan el origen mercantilista que dio lugar a la introducción de las competencias en los procesos educativos, tienen que ver con una preocupación ética derivada del hecho de comprobar el efecto perverso de una educación basada exclusivamente en conocimientos en el porvenir de las personas más desasistidas. Este hecho, que es la causa de una enorme injusticia social que paradójicamente provoca la educación, es lo que anima a estos autores a explorar la conveniencia de utilizar la metodología práctica de las competencias. Esto no quiere decir que piensen que esta praxeología es un invento nuevo, pues es evidente que Stenhouse y el conjunto de autores de las teorías críticas y hermenéuticas[79] hace tiempo que dotaron de sentido emancipador a la acción educativa utilizando

[79] Ver al respecto, CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). ELLIOTT, J. (1990). STENHOUSE, L. (1987)

procedimientos adecuados al aprendizaje comprensivo. Lo que ocurre es que el mundo de las competencias incorpora el factor de la situación real y del contexto social y profesional a resolver porque las intenciones emancipativas van más allá de desalienaciones personales y de declaraciones ideológicas macrosociales. El propósito y fin de la educación por competencias (DeSeco) es de corto alcance, relacionado con la vida cotidiana y los contextos particulares de los sujetos y, sobre todo, es una intención de dotar a las personas de recursos para ganarse la vida y para poder ser útiles al sistema que de otro modo les engulle, pasa por encima de ellos, los ningunea y los excluye. Estos fines no son funcionalistas porque llevan inserta la clave de la comprensión de los pensamientos y acciones, no son meramente adaptativos a las situaciones de forma mecanicista.

El ABP, en cambio, es un método de carácter técnico que se emplea para fines implícitos o no declarados expresamente. Es una técnica didáctica -y así se menciona en los documentos de Monterrey y McMaster y Maastricht por ejemplo-, que podemos valorar como instrumento aséptico de ingeniería didáctica diseñado para formar personas implicadas en su aprendizaje que deseen mejorar el nivel de conocimiento e inteligencia adaptativa que necesitan sus entornos vitales, especialmente los económicos. El ABP puede concebirse como una mecánica didáctica que persigue objetivos pragmáticos de ingeniería educativa que hace factible procesos eficaces para la adaptación socio-laboral mediante mecanismos perfectamente ideados para solucionar disfunciones educativas en el plano del afrontamiento de problemas de creación y gestión del conocimiento necesario para incentivar la producción. Es un recurso contra el tradicional método educativo basado en el saber especulativo y alejado de la práctica. Es, pues, una postura funcionalista que atiende a la necesidad de adecuar capital humano debidamente preparado a la estructura socio-económica que, en la actualidad, precisa de personas acostumbradas a resolver problemas, enfrentarse a situaciones, diseñar, implementar y gestionar información y grupos humanos.

En consecuencia, La diferencia estriba en el hecho de que siendo similar el planteamiento metodológico que utilizan las competencias y el ABP, sin embargo, hay una profunda distinción entre ellos proveniente de la intervención de los fines que inspiran la estructura de acciones que se ejecutan en una y otra orientación curricular. En el ABP, el fin, por acción o por omisión es claramente funcionalista, siendo la herramienta, el constructor técnico, la preocupación máxima de los educadores. El objetivo preferencial es ajustar el método y asegurar su buen funcionamiento. Lo importante son los pasos, las fases y, en definitiva, la calidad de la ejecución del instrumento didáctico. En cambio, en las competencias DeSeco, el fin educativo, en términos de los paradigmas de la ciencia, podemos identificarlo con los intereses emancipativos y por tanto, todas las actuaciones didácticas se configuran en la dirección de la consecución de dicha finalidad de valores y de compromiso. La mecánica es lo de menos porque es puesta al servicio de fines intencionalmente pretendidos.

Sin embargo, aunque sea rico, este enfoque a través de competencias en la enseñanza debe ser llevado a cabo con prudencia, por dos razones. Primero, el enfoque a través de las competencias en la enseñanza debe evitar ser una réplica pálida y servil del enfoque a través de las competencias que se está desarrollando en ciertos medios profesionales, en los cuales las competencias,

lejos de servir al desarrollo de la persona, son a menudo desviadas de su primera función y son utilizadas como instrumentos al servicio de una obligación de resultados con vistas a obtener una buena rentabilidad. No vale la pena desarrollar el enfoque a través de las competencias en la enseñanza, a menos que esté al servicio del alumno o del estudiante. (…) Sería una lástima optar por una reducción que haría de la escuela un imperio de la inmediatez. Las situaciones no tienen el monopolio del sentido. Lo que da sentido, igualmente, es la construcción progresiva de la persona como un ser complejo, sensible, dotado de poder de acción sobre las situaciones, pero también dotado del poder que le permite tomar distancia con respecto a estas mismas situaciones, es decir, de poder crítico. (Roegiers. 2008. Págs. 319-20)

En todo caso, la adaptación debida cumple la función de perseguir la mejora y el desarrollo humano, no es meramente un problema de crecimiento de la sociedad capitalista. Por ello, los educadores que trabajan con metodologías activas y cooperativas –similares al ABP- no pueden fijarse únicamente en las reglas de procedimiento del método, porque el método es sólo eso: un medio para un fin que trasciende la mecánica de su buena puesta en funcionamiento. Si los fines distinguen a los planteamientos, también, el modo de reflexionar del docente va identificar claramente a qué paradigma educativo –de las ciencias sociales en general- se adscribe y desea emplear su rol profesional.

Lo que les une al enfoque por competencias DeSeco y al ABP

Los fines les separa, el método les une, ¿cómo es pues ese método?, ¿cuáles son los aspectos característicos comunes a ambos planteamientos?

El proceso metodológico que utilizan se sustenta en el análisis de la práctica. Competencias y ABP sustentan sus procedimientos didácticos en la necesidad de utilizar en todo momento la operación de la reflexión-acción para resolver problemas y/o situaciones reales. La reflexión, garantiza el pensamiento racional y asegura el hecho del aprendizaje en vez de la asimilación mecánica de la instrucción. Ambos, se reconocen deudores de la base epistemológica procedente de la evolución del cognitivismo psicológico hacia el constructivismo, en donde, es primordial entender el conocimiento como producto de la interacción entre personas, grupos y comunidades.

El éxito de la aplicación de estos métodos estriba en un cambio de actitud en los agentes educativos implicados. En el alumno, es importante su contribución significativa al proceso mediante una toma de responsabilidad en la acción de aprender. A su vez, el profesor, asume el rol de facilitador de los procesos de descubrimiento, comunicación y consolidación de los saberes por parte de los alumnos.

El currículo, se conforma sobre la base de saberes dispares conducentes a la generación de inteligencias múltiples de carácter adaptativo a nuevas y cambiantes situaciones. El conocimiento disciplinar, es un elemento de aprendizaje tan esencial como lo son otros recursos o saberes de carácter cognitivo, conativo y ético.

El contexto escolar es abierto. Implica la existencia de la comunicación en múltiples direcciones. Aparecen, entre otros, conceptos tales como, la sociedad en red; aprender a aprender; aprendizaje permanente y comunidad educativa. Todo elemento funcional de la estructura social es susceptible de ser aprovechado como parte de las sinergias del proceso educativo de las

personas. Asimismo, el aula es un espacio comunicativo donde es posible el intercambio de análisis, opiniones y juicios de todos los actores implicados para enriquecer los debates que están en la base del conocimiento construido.

El método y el papel del costructivismo y los saberes previos. Su relación con los fines.

En un principio, competencias y ABP tuvieron un mismo origen social: la necesidad de la formación profesional adecuada a la sociedad del conocimiento y, en consecuencia, un método didáctico, que permita la conexión de intereses entre sociedad y educación y que acerque la realidad más próxima al alumno al conocimiento que descubre y comparte con otros. Es la solución básica para comenzar a producir un Capital Humano más productivo.
El método que utilizan las competencias y el ABP genera, en base a lo dicho, unos idénticos modos de llevarlo a la práctica: se comienza por identificar y proponer un problema generador o situación real clave y se concluye con similares procedimientos evaluadores, en el terreno del cómo evaluar y en el de qué evaluar: aspectos, criterios, categorías y grados. Sin embargo, en la actualidad este método, sustentado en apoyos epistemológicos muy sólidos, también, es refutado con mucho fundamento. Veamos si no el debate en el seno de la psicología que recoge muy bien la revista, Educational Psychologist, en el nº 41 del 2006
Para Kirtchner (y otros), es un error basar la docencia en los procedimientos constructivistas por varias razones:

- La instrucción mínimamente guiada (el aprendizaje basado en el descubrimiento por parte de los alumnos), es menos eficaz y menos eficiente que la enseñanza basada en los enfoques que ponen un fuerte énfasis en la orientación del proceso de aprendizaje de los estudiantes (es decir la instrucción).
- La justificación última de la superior eficacia de la instrucción sobre la construcción y el descubrimiento no orientados está en la importancia de la memoria a largo plazo en los procesos cognitivos. Ella, proporciona una masiva base de conocimiento que es fundamental para todas nuestras actividades cognitivas.
- Kirtchner y colaboradores, entienden que otro error de los procedimientos constructivistas está en el hecho de que los docentes enseñan como si estuvieran haciendo ciencia. Utilizan un método hipotético-deductivo como estrategia de aprendizaje para la resolución de problemas siendo que, la enseñanza, funciona con mecanismos diferentes porque en la ciencia los investigadores ya tienen un conocimiento adquirido muy elaborado.
- Finalmente, estos autores, en base a múltiples investigaciones, argumentan que el ABP no ha sido más eficaz y si por el contrario más costoso que la enseñanza tradicional. Incluso, parece haber evidencia de que además de ineficacia aparecen con frecuencia resultados negativos como resultado de adquirir los estudiantes conceptos erróneos o conocimientos incompletos o desorganizados.

Por contra, en el mismo ámbito de la ciencia psicológica, otros autores (Henk G. Schmidt y otros, 2007), han salido al paso de estas críticas que conciernen al método del ABP, rebatiendo el argumento de la debilidad del empleo del constructivismo mostrando los resultados del ABP y negando la imagen de

inflexibilidad que Kirtchen y los suyos atribuyen a esta técnica didáctica. En consecuencia, asumen la necesidad de partir de una base de conocimientos previos a la hora de abordar en pequeño grupo la discusión y análisis del problema. Sin embargo, el valor del descubrimiento a través de contextos de debate ayuda a la comprensión y a aprender a través del intercambio. Lo que se adquiere no son sólo conocimientos sino determinadas habilidades para acceder al afrontamiento de tareas más complejas, pues la activación de conocimientos previos a través de la discusión del problema en pequeño grupo definitivamente facilita entender y recordar la nueva información, incluso si este conocimiento previo es sólo una pequeña parte pertinente para entender el problema e incluso si es incorrecto. El ABP es pues una ingeniería de aprendizaje que pretende dos objetivos: a) activación de cualquier conocimiento previo disponible en los individuos y b) hacer frente a la tarea a través del intercambio de conocimientos.
Lo cual, facilita desarrollar tareas más complejas o lo que es lo mismo, es una ingeniería de enseñanza que facilita aprender a aprender. La capacidad de prepararse para el futuro aprendizaje. Por ejemplo, la capacidad de definir qué información se necesita para poder resolver un problema. Por el contrario, muchas formas de instrucción guiada tienden a centrarse más en la aplicación directa de conocimientos.
Por último, estos autores, dan importancia capital a la labor del tutor, el cual debe canalizar el debate y la información que se trabaja, interviniendo para facilitar la comprensión de conocimientos complejos; favorecer el surgimiento de información necesaria y pertinente y hacer visibles errores y desviaciones.
Pues bien, metodológicamente, el enfoque por competencias está más cerca de la postura flexible que atribuyen al ABP estos autores porque,
… lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolas a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos… Perrenoud, 2009, 1)

Esto es, no existen competencias sin saberes. Lejos queda la idea de atribuir a las competencias unos conocimientos banales reducidos al ámbito del saber hacer, del sentido común y de la experiencia. Lo que ocurre es que hay que entender las competencias desde el punto de vista de la movilización de los saberes. Los cuales, incluidos los disciplinares más profundos no pierden importancia en el desarrollo educativo por competencias, sino que, por el contrario, son fundamentales para resolver situaciones. En consecuencia, podemos suponer que el enfoque por competencias no asume en estado puro la versión constructivista del cognitivismo referente al contexto educativo de descubrimiento por medio de la interacción (dialógica). Ahora bien,
Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. Podemos conocer las técnicas o las reglas de gestión contable y no saberlas aplicar en un momento oportuno. Podemos conocer el derecho comercial y redactar mal los contratos. (Le Boterf, 1994, p. 16, citado por Perrenoud, 2009, 4)

Para ello, es fundamental organizar contextos educativos que provoquen el “transfer” de conocimientos de la teoría a la práctica, sin lo cual es imposible que se dé automáticamente el que la teoría hermenéutica denomina conocimiento práctico o praxeológico; es decir, una amalgama indisoluble que permite comprender y afrontar situaciones complejas.

Por otra parte, la transferencia de conocimientos no puede tener lugar sin la intervención de la operación de reflexión y de la existencia de un contexto comunicativo que la provoque. Además, el desarrollo de las competencias no sólo tiene que ver con este conocimiento praxeológico, que apunta a las teorías fenomenológicas, sino que, en los fines, en las intenciones, reconocemos en los autores de esta línea de las competencias un vínculo evidente con la teoría crítica educativa:

Aligerar los programas y trabajar un número más limitado de nociones disciplinares, para concluir su puesta en marcha, apenas perjudicaría a los que cursaron estudios especializados en los dominios correspondientes, y daría mejores oportunidades a otros muchos. (Perrenoud, 2009, 6)

Desde luego, estos fines, en nada se parecen a los objetivos de enseñanza y aprendizaje eficaz y de respuesta a las demandas del mundo productivo que caracterizan a las técnicas didácticas del ABP. Por eso, insistimos, en el caso de las competencias y del ABP, similares procedimientos pedagógicos responden o conducen a fines distintos. Esto mismo ocurrió en su día con la confusión y mixtificación del término I/A (investigación-acción) que, siendo originalmente un enfoque "práctico" y crítico muy relacionado con las tendencias del mundo educativo deudoras de las ciencias cualitativas, resulta que fueron adoptadas sin rubor por la ingeniería funcionalista al servicio del desarrollo y preparación del "capital humano" adecuado al sistema económico de los últimos años.

Conclusiones

La tesis que sustenta esta comunicación tiene que ver con el desvelamiento de la confusión existente en el mundo educativo en relación con el ABP y el enfoque por competencias.

En el transcurso de las páginas que nos han precedido hemos querido argumentar el convencimiento de que ambos planteamientos son distintos y así deben ser contemplados, lejos de cualquier aproximación contemporizadora que ahonda en la confusión y en la incoherencia. La razón básica estriba, a nuestro juicio, en el carácter funcionalista de la técnica didáctica del ABP, que es sólo un método orientado por objetivos metodológicos conducentes a una eficacia en el aprendizaje que, en cualquier caso, se corresponde con el ajuste del capital humano necesario al actual modelo económico.

En cambio, el enfoque por competencias que desarrolla el campo científico de ámbito francófono y que se concreta en la definición de DeSeco adoptada por el Parlamento Europeo, conlleva una reflexión explícita de fines orientados éticamente hacia el crecimiento humano en el plano de la responsabilidad social, partiendo del interés hacia el desarrollo personal en todos los órdenes de la vida. Estar despierto, ser consciente, reflexionar, actuar consecuentemente, adoptar los saberes con intención moral y no solamente adaptativa y socializadora, son fines educativos que reconocemos en este enfoque, el cual tampoco debe confundirse con los planteamientos funcionalistas clásicos que conciben las competencias exclusivamente relacionadas con la eficacia y eficiencia productiva.

En definitiva, un currículo sin pensar en las implicaciones de las prácticas metodológicas corre el peligro de transponer el fin por el medio y, en consecuencia, dedicar los esfuerzos a desarrollar un medio obviando los fines.

Este olvido provoca el efecto de trabajar la técnica por la técnica sin la debida reflexión sobre sus fines y consecuencias. El resultado, se concreta, en la existencia de políticas educativas débiles al no tener referencias epistemológicas consistentes.

Notas bibliográficas

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. *La investigaciónacción en la formación del profesorado.* Barcelona, Martínez Roca

Elliott, J. (1990): La investigación-acción en educación. Madrid.Morata

Gimeno, J. (Comp.) (2008) Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid. Morata

Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritza. (2008): Las competencias educativas básicas. Departamento de Educación. Vitoria

González, V. (2002) La formación continua del profesorado, en Rodríguez Rojo, M. (coord.), *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. (369-407) Biblioteca Nueva, Madrid

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2000) El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica Didáctica.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2000) Las técnicas didácticas en el modelo educativo del Tec de Monterrey.

Jonnaert, Ph. (2001) Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios, http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/docu.html

Jonnaert, Ph. y otros (2009) La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART3.pdf*

Kirschner, P. Sweller, J. Clark R. (2006) Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, Educational Psychologist, 41(2), 75–86

Luengo y otros (200)) Entrevista a Claude Lessard. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART5.pdf*

Mardones, J. Mª (1996) Características de la razón comunicativa, en Mardones, J.M. *La ciencia crítica y la calidad educativa* (15-47) Universidad del País Vasco

OCDE: www.OECDE.Org/publications

Parlamento Europeo y del Consejo (2006): Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario oficial de la Unión Europea

Pérez, A. (2008) ¿Competencias o pensamiento práctico?, en Gimeno, J. (Comp.) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata

Pérez, A. I. (2007): La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación. Gobierno de Cantabria.

Perrenoud, Ph (2008) ¿Construir competencias es darle la espalda a los saberes? Red U. Revista de Docencia Universitaria, monogr. II www.ewsu.um.wa/Red_U/m2.

Schmidt, H. and Loyens, S. Van Gog T. (2007) Fred Paas Problem Based Learning *is* Compatible with Human Cognitive Architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006), Educational Psychologist, *42*(2), 91–97

SCHÖN, D.A. (1992). La formación de profesionales reflexivos, Madrid, Paidós

Stanford University. Winter (2001) Vol. 11. Nº 1

Stenhouse, L. (1987): La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Morata

Torres, X. (2008) Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos, en Gimeno, J. (Comp.) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata

X. Roegiers (2008). Pedagogía de la Integración. *CECC. Costa Rica.*

Aproximación al perfil de estilos de enseñanza en la formación inicial del profesorado de educación secundaria: nuevos canales, nuevos retos.

Margarita González Peiteado (Universidad de Vigo)
Virginia Aznar Cuadrado (Universidad de Santiago de Compostela)
peiteado@uvigo.es
virginia.aznar@usc.es

1. Fundamentación teórica

La educación institucionalizada, en nuestros días, se halla imbuida en un proceso de cambio impulsado por una sociedad que reclama progresos en la dinámica académica. Todo ello dentro del marco de una convergencia Europea focalizada hacia un Espacio Europeo de Educación Superior con el claro objetivo de optimizar la calidad educativa y de redefinir aspectos sustantivos vinculados al rol docente. En este contexto, asistimos a un momento de transformación en el panorama de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria, en lo que respecta a su duración y contenido. Formación que supera una mera pedagogía intuitiva o "pedagogía del sentido común" basada en criterios personales, para arribar a una pedagogía sustentada en investigaciones y teorías científicas. Se trata de la gestación de un marco que da mayor peso a la capacitación docente en el campo teórico, técnico y pedagógico. ¿Pero ello garantiza una actuación rigurosa, sistemática y coherente con la demanda de la realidad propia de la institución educativa?
Numerosos constructos coexisten en el desempeño de la profesión docente: el pensamiento pedagógico, estilos de enseñanza, competencias y saberes, entre otros. El resultado de todo ello es la adquisición de un perfil profesional que integra modelos, principios, paradigmas, experiencias, además de poseer la necesaria capacidad de analizar, planificar y dar respuesta a un alumnado variado y en permanente cambio. Como señala González Peiteado (2009)
"Este conocimiento de cómo enseñan los futuros profesores, la naturaleza de las interacciones, proporciona claves comprensivas significativas pertinentes en cuanto a cómo el desenvolvimiento profesional y el pensamiento del futuro profesor puede reconceptualizarse y reconstruirse para facilitar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 238)
Intentando arribar hacia una aproximación a la realidad en este breve espacio de reflexión, no analizaremos la profesión en sí misma, ni la totalidad de componentes que la pueblan. En este caso nos centraremos en las representaciones e imágenes de la enseñanza que tienen los alumnos de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Santiago al término de la realización del Master.
En la actualidad el status epistemológico de los estilos de enseñanza convergen en las interpretaciones aportadas por los diferentes autores, considerándolo como el modo preferente de estructurar y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, vamos a citar tres definiciones aportadas por investigadores relevantes en el estudio de los estilos con el propósito de clarificar el concepto.

1.- Para Weber (1976) los estilos de enseñanza son un rasgo esencial, común y característico, referido a la manifestación peculiar del comportamiento y la actuación pedagógica de un educador o de un grupo de educadores que pertenece a una misma filosofía.
2.- En opinión de Beltrán (1990) son patrones de conducta que el profesor sigue en el ejercicio de la enseñanza, iguales para con todos los alumnos y externamente visibles a cualquier observador.
3.- Delgado (1991) viene a concretar que "Es una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas" (p. 37)
Nuestra propuesta parte de la concepción de estilo de enseñanza entendido como el modo particular de enseñar, de comunicarse e interactuar en función de las demandas específicas de la clase y del entorno. Dimensión esencial, que debe ser tenida en cuenta durante la formación universitaria si queremos que los alumnos aprendan a aprender, aprendan a ser, aprendan a pensar y quieran hacerlo. La formación pedagógica no debe debilitarse conforme avanzamos en los niveles educativos. Consecuentemente a los contenidos académicos "el saber" debe añadirse inexcusablemente la formación pedagógica "el saber hacer" y el "saber ser". Son tres herramientas que todo educador debe incorporar a su práctica diaria. Es así como el docente debe poseer un estilo de enseñanza que le dote de los mecanismos necesarios para ser verdadero agente de cambio y lo faculte para interactuar dentro de un marco de colaboración y actuación que posibilite la toma de decisiones concretas que conecte con un espacio multicultural y cambiante.
Considerando las investigaciones existentes que señalan tipologías diversas en relación a la ideología y percepción de la realidad educativa, nos posicionamos en la existencia de dos estilos principales: tradicional y activo. Los docentes que manifiestan comportamientos y prácticas acordes con un estilo tradicional se caracterizan por ser líderes autoritarios que transmiten los conocimientos en ausencia de diálogo profesor-grupo y rechazan el trabajo en equipo. Su principal objetivo es la eficacia de la tarea. Los resultados apuntan a una falta de motivación del alumnado manteniendo una actitud pasiva y apática dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje además de un pobre aprovechamiento de los contenidos e insatisfacción por los resultados.
Contrariamente, el estilo de enseñanza activo favorece la participación del alumnado en el proceso de formación, fomentando la aportación de ideas innovadoras, de trabajos creativos, el trabajo en grupo y la interdisciplinaridad. Su actitud empática, motivadora y receptiva a las necesidades del alumnado, genera un clima cordial y positivo para el progreso individual y grupal. En palabras de Aznar Cuadrado (2009) "Esta forma de trabajar favorece en el alumnado la adquisición de herramientas útiles para la vida, y el desarrollo de un pensamiento crítico ante distintas fuentes de información" (p. 208)
Se parte del hecho de que cada estilo docente articula concepciones diferentes en cuanto a enseñanza, aprendizaje y curriculum. Por tanto, las interrelaciones entre todas estas dimensiones y la complejidad intrínseca que presenta, requiere que se delimite y contextualice referencialmente el objeto de estudio de nuestro trabajo.

2. Objetivos.

En todo caso y ateniéndonos a lo recientemente expuesto, en primera instancia, consideramos un objetivo de carácter general:

- Conocer el estilo de enseñanza preferente manifestado por los estudiantes de Formación Inicial del profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Santiago de Compostela

Este conocimiento de cómo perciben su rol los futuros docentes y de la naturaleza de las interacciones, proporciona claves comprensivas significativas pertinentes, en cuanto a cómo el desenvolvimiento profesional y el pensamiento del futuro docente puede reconceptualizarse y reconstruirse para facilitar la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Con intención de profundizar en el análisis, consideramos apropiado reseñar objetivos más específicos que nos sirvan como punto de referencia para incidir en aspectos relevantes del asunto en cuestión.

- Conocer si el hecho de poseer una u otra especialidad llega a determinar un estilo de enseñanza distinto.
- Aproximarnos a un diagnóstico sobre la suficiencia de la oferta académico-pedagógica existente en el Master para facilitar la adquisición de un estilo de enseñanza válido para afrontar el espectro educativo actual.

3. Metodología

El estudio está encuadrado fundamentalmente dentro de un paradigma de corte cualitativo (Ruíz de Olabuenaga, 1999), bajo una perspectiva descriptivo-interpretativa, dirigida fundamentalmente a conocer y comprender las creencias y representaciones existentes en los alumnos sobre su propio estilo de enseñanza al concluir el Máster. Como instrumentos asociados a la investigación descriptiva y como recurso de exploración de los estilos de enseñanza se ha seguido una visión plurimetódica resultante de la aplicación de un cuestionario y de una entrevista con el alumnado del master de formación del profesorado de secundaria de la Universidad de Santiago, con el fin de conocer la tendencia que manifiestan en relación a los estilos de enseñanza. (Katz y Festriger, 2000; Pino, Domínguez y López, 2007).

Con el objetivo de proceder al análisis de los datos obtenidos mediante cálculos porcentuales y diferenciales, se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS en su versión 17.0 para el entorno Windows (Visauta, 1998). En primer lugar se obtuvieron descriptivos generales y posteriormente, para desarrollar un estudio más ponderado de los datos, se aplicó el análisis estadístico.

4. Formulación de las preguntas de investigación

Las preguntas de partida que sirvieron de guía durante todo el proceso de investigación son las siguientes:

1.- ¿Cuál es el estilo de enseñanza preferido por los alumnos del Master de Formación Inicial del Profesor de Educación Secundaria?

2.- ¿Existen diferencias en el estilo de enseñanza adoptado, en función de la especialidad?

3.- ¿El sexo es un factor determinante en la asunción de un estilo de enseñanza preferente?

5. Identificación de variables y dimensiones.
Variables: Gran Grupo (todos los integrantes de la muestra), especialidad y sexo.
Dimensiones: Estilos de enseñanza
- ✓ Estilo de enseñanza tradicional.
- ✓ Estilo de enseñanza activo.

6. Población y muestra
El estudio está dirigido a una muestra de 45 estudiantes representativa de la población matriculada en el curso académico 2009-2010 en el Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en las especialidades de Ciencias Experimentales y Lengua Extranjera en la Universidad de Santiago de Compostela.

Distribución de la muestra por especialidad.
Teniendo en cuenta la variable especialidad, tenemos una muestra que comprende el 43,8% de individuos perteneciente a Lengua Extranjera y el 56,3% licenciada en CC.Experimentales.

Tabla 1. Distribución de la muestra por especialidad.

ESPECIALIDAD	PORCENTAJES
L.EXTRANJERA	43,8%
CC.EXPERIMENTALES	56,3%
TOTAL	100,0%

Distribución de la muestra por sexo
En lo referente al sexo existe una mayoría de mujeres (87,5%) respecto a los hombres (12,5%).

Tabla 2. Distribución de la muestra por sexo.

SEXO	PORCENTAJES
HOMBRE	12,5%
MUJER	87,5%
TOTAL	100,0%

Distribución de la muestra por especialidad y sexo
Al relacionar la variable sexo con la especialidad, tenemos que en Lengua Extranjera en su totalidad está compuesta por mujeres. La estimación por sexos en Ciencias Experimentales revela igualmente una presencia mayoritaria de mujeres. Mientras el 22,2% está constituida por hombres, el 78,8% lo conforman mujeres.

Tabla 3. Distribución de la muestra por especialidad y sexo.

SEXO	ESPECIALIDAD		
	L.EXTRANJERA	CC.EXPERIMENTALES	TOTAL
HOMBRE	0,0%	22,2%	12,5%
MUJER	100,0%	78,8%	87,5%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

7. Tecnicas de recoleccion de la información

Con la finalidad de acercarnos a la realidad y conocer el estilo de enseñanza a partir del cual cada uno de los integrantes de la muestra va a desarrollar en un futuro su actividad educativa, hemos estructurado esta investigación en dos fases: En un primer momento se llevó a cabo la búsqueda y recolección de información relevante y en una segunda fase se acudió al estudio propiamente dicho a través de la aplicación de un cuestionario de estilos de enseñanza. Instrumento integrado por 31 ítems y organizado en dos factores: estilo tradicional y estilo activo.

Por tanto, desde un plano teórico y partiendo de una extensa revisión de la literatura existente se procedió a construir una escala destinada a descubrir creencias, preferencias y estimaciones de los futuros docentes. Se trata de un instrumento de medición en la que cada integrante de la muestra expone su grado de acuerdo u oposición en relación a una serie de afirmaciones. La primera versión de la prueba fue valorada por un grupo de expertos y sometida a un estudio piloto con el fin de excluir los elementos que presentaban deficiencias. De este modo, eliminando los enunciados formulados de forma incorrecta y poco operativa, prestando especial atención a su claridad, fácil comprensión, ausencia de ambigüedades y ambivalencias, alcanzamos el objetivo de que los ítems recogieran las dimensiones implicadas en dicho constructo

Todos los ítems son de respuesta cerrada y presentan cuatro alternativas que expresan el grado de acuerdo y desacuerdo: 1.- nunca, 2.- raras veces, 3.- frecuentemente, 4.-siempre. Asignándole el valor 4 a la respuesta que más se ajusta a su creencia sobre cómo enseñar y 1 a la que peor se adecúa.

Realizados los ajustes oportunos se efectuó la entrega de los cuestionarios a la muestra.

8. Resultados

Con el propósito de obtener una mayor fiabilidad y validez de los resultados hemos empleado dos instrumentos: el cuestionario y la entrevista. Sin embargo, razones de espacio nos llevan a sintetizar la valoración obtenida a partir del empleo de ambos recursos. Consecuentemente en este marco de investigación vamos a analizar tres aspectos: primero estudiamos los estilos de enseñanza dominantes que apunta la muestra en su conjunto. En segundo lugar analizamos los resultados en relación con las especialidades para comprobar cuál es el estilo preferente, si experimentan una diferencia importante y en qué dirección. En último término consideramos si realmente existe divergencia en los estilos de enseñanza en función del sexo o si más bien estamos asistiendo a una paridad en relación a este constructo.

Análisis de datos considerando todos los integrantes de la muestra.

Los resultados provenientes del conjunto de la muestra revelan una amplia tendencia hacia el estilo de enseñanza activo dado que los alumnos han realizado una extensa selección de comportamientos correspondientes con el mencionado estilo. Un 85,05% se identifica con un estilo activo mientras que el 14,95% se posiciona en torno a estilos tradicionales.

Tabla 4. Distribución de los estilos de enseñanza en la muestra

ESTILOS	FRECUENCIA
ACTIVOS	85,05
TRADICIONALES	14,95
TOTAL	100,0%

Análisis de datos por especialidades.

El marco de creencias según las especialidades se corresponde en gran medida con la propensión a manifestar un estilo de enseñanza activo tanto en los alumnos licenciados en Ciencias experimentales como en los licenciados en Lengua extranjera. Así tenemos que el 80,9% de licenciados en CC. Experimentales y el 89,2% de licenciados en L. Extranjera presentan una clara tendencia positiva hacia estilos de enseñanza activos frente al 19,1% y al 10,8% respectivamente que adoptan posturas coherentes con un estilo de enseñanza tradicional.

Tabla 5. Distribución de los estilos de enseñanza por especialidad

ESTILOS	CC.EXPERIMENTALES	L.EXTRANJERA
ACTIVOS	80,9%	89,2%
TRADICIONALES	19,1%	10,8%
TOTAL	100,0%	100,0%

Análisis de datos por sexos.

El conjunto de respuestas dadas por los futuros docentes en el cuestionario apuntan a una pequeña diferencia en función del sexo, en cuanto que las estimaciones de los hombres se decantan en un 95.85% hacia el estilo de enseñanza activo, mientras que las mujeres lo prefieren en un 82,62%. A su vez el 7,14% de los hombres encuestados tienen como favorito el estilo tradicional frente al 17,8 de las mujeres.

Tabla 6. Distribución de los estilos de enseñanza por sexo

ESTILOS	SEXO	
	HOMBRE	MUJER
ACTIVOS	95,8%	82,62%
TRADICIONALES	7,14%	17.38%
TOTAL	100,0%	100,0%

Teniendo en cuenta estos datos, nos reafirmamos en el hecho de que en la tendencia que tanto hombres como mujeres manifiestan en relación con los estilos de enseñanza intervienen procesos cognitivos, autobiográficos, emocionales, culturales, académicos y todos ellos contribuyen a generar sesgos. Por lo tanto entendemos que el sexo no es una dimensión que incida significativamente en la adopción de un estilo particular. En consecuencia, ratificamos la importante incidencia de los factores psicológicos y situacionales en este campo.

A modo de conclusión.

En primera instancia queremos señalar algunos estudios realizados por autores extranjeros y especialistas de nuestro contexto, que nos permiten aproximarnos al abordaje del que han sido objeto los estilos de enseñanza en la educación secundaria, con la intención de comunicar los precedentes existentes y el impacto que han tenido en el contexto educativo. En primer lugar citamos los estudios realizados por Doménech y colaboradores:

- "Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente" (2005, 1-18)
- "Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente" (2004, 473-492)

En esta última obra se abordan los estilos de enseñanza clasificándolos en torno a cuatro dimensiones: Enfoque tradicional (centrado en el docente), enfoque cognitivo (centrado en el discente), enfoque humanista (centrado en el proceso), y enfoque conductista (centrado en el producto).

Dentro del contexto nacional, entre los diversos estudios de interés que se están llevando a cabo en la investigación sobre estilos de enseñanza destacan las investigaciones de Delgado (1991). Este autor ofrece una taxonomía de los estilos analizando y evaluando los resultados vinculados a uno u otro estilo en el campo de la Educación Física.

Recogiendo los enfoques y perspectivas de estos autores, hemos tratado el tema en función del estimulo que puede suponer tanto para la reflexión acerca de los estilos de enseñanza de los futuros docentes de Educación Secundaria, cuanto para el inicio de nuevos posicionamientos. En esta línea, hemos querido hacer explícitas las imágenes y percepciones implícitas que tienen los futuros docentes en relación con la forma de enfrentarse al acto didáctico con el propósito de dar a conocer y someter a análisis los resultados recogidos.

Así, si nos atenemos a los datos aportados por el análisis estadístico y descriptivo de los cuestionarios recogidos para este estudio, se perfila una clara tendencia hacia estilos activos en detrimento de los estilos tradicionales. Igualmente a través del análisis de las entrevistas podemos confirmar que el alumnado considera más apropiadas las técnica activas, considerándolas más adecuadas para las características del alumnado.

Así mismo se encontraron escasas diferencias en los estilos de enseñanza en relación a la especialidad estudiada. En su mayoría eligieron comportamientos próximos a un estilo activo, por lo que podemos concluir que la disciplina estudiada no determina el estilo de enseñanza que adopta el individuo.

Si tenemos en cuenta el sexo, existe una pequeña diferencia a favor del sexo masculino ya que es quien experimenta un mayor acercamiento al estilo activo en detrimento del tradicional.

Estos resultados son altamente satisfactorios porque nos permite afirmar que en situaciones potenciales de enseñanza, no existen estilos totalmente puros sino que coexisten estilos tradicionales con estilos activos, siendo estos últimos los de mayor aceptación. Ello está en consonancia con lo que revelan Bennet (1979) y Delgado (1991) en sus trabajos, reforzando la conveniencia de adoptar un enfoque multidimensional que se adapte a los estilos de aprendizaje de los discentes. Cada estilo tiene su grado de bondad y utilidad en situaciones específicas, teniendo en cuenta la singularidad del alumnado. Por tanto, se debe exponer a los estudiantes a diferentes experiencias de aprendizaje.

En consecuencia, es preciso dirigir la formación del futuro docente hacia el conocimiento, desarrollo y optimización de los estilos de enseñanza, destacando la conveniencia de un uso plural de los estilos, con el fin de que en la praxis se puedan beneficiar el mayor número de discentes, aproximándose al impulso de una enseñanza individualizada. No obstante los profesores conforme avanzan en su proceso de enseñanza descubren nuevas y mejores formas de actuación, por tanto la experiencia va a constituir uno de los factores que consolide o modifique el estilo de enseñanza preferente manifestado al inicio de praxis. Ello contribuye a realzar la necesidad de superar la percepción de la actividad docente como la de un experto en una determinada disciplina. Es ineludible conjugar el saber con el saber hacer y el saber ser, situación que lleva a asumir la importancia de poseer una amplia formación pedagógica. Idea a la que debe contribuir la Formación Inicial del Profesorado.

Cierto es que el aprendizaje adquirido a lo largo del Master no garantiza su empleo en las aulas, pero no es menos cierto que lo que se desconoce no se puede aplicar.

Queremos concluir citando a Delgado (1996) quien pone de relieve que el estilo de enseñanza preferido por los docentes condiciona su relación con los distintos elementos del hecho educativo, de manera que establece las propias relaciones entre los mismos. El profesor eficaz deberá integrar diferentes estilos de enseñanza y saber aplicarlos teniendo en cuenta las características del alumnado y de la situación. A su vez, deberá combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos.

Bibliografía

Aznar Cuadrado, V. (2009). La técnica de la resolución de problemas reales. *Innovación Educativa*, 19, pp. 207-213. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Beltran, J.; Moraleda, M.G.; Alcañiz, E. y Calleja, F. (1990). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.

Bennet, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Colección Pedagogía de Hoy. Madrid: Morata

Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE.

Delgado Noguera M. A. (1996). Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En Romero, C. (Comp.) *Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de Educación Física Escolar*. Granada: ICE

Doménech Betoret, F.; Traver Martí, J. A.; Moliner García, M. O. y Sales Ciges, M. A. (2004). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación,* 340, pp. 473-492.

Doménech Betoret, F.; Traver Martí, J.A.; Sales Ciges, M.A. y Moliner García, M.O. (2005) Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación (en línea),* 36/8, pp. 1-18.

Gage N.L. (1963): *Paradigms for research on teaching. Handbook on teaching*. Chicago: Rand Mc Nally

Gage N.L. (1978): *The scientific basis of the art teaching*. New York: Teacher college press.

González, M. T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: Una nueva oportunidad para la universidad. En Colás, P. y De Pablos, J. (Coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su Impacto en la Docencia* (pp. 27-55). Málaga, España: Ediciones Aljibe.

González Peiteado, M. (2009). Estilos de enseñanzas predominantes en los alumnos de los centros de formación del profesorado de la provincia de Pontevedra. *Innovación Educativa,* 19, pp. 237-245. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Katz, D. y Festriger, L. (2000). *Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. Barcelona: Paidós.

Pino, M.; Domínguez, J. y López, A. (2007). Evaluating appreciation of measures attending to pupil diversity (EMAD). *Psychological Reports*, 100, pp. 783-786.

Reichart, C.H.S. y Cook, T.D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En Cook T.D. y Reichart C.H.S. (ed). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Ruíz de Olabuenaga, J.I. (1999). *Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*. Madrid: Akal.

Visauta, B. (1998). *Análisis Estadístico con SPSS para WINDOWS (Vol II. Análisis Multivariante)*. Madrid. Mc-Graw Hill

Formación/evaluación: una propuesta para el desarrollo de competencias docentes

Rigoberto Marín Uribe
rmarin@uach.mx
Isabel Guzmán Ibarra
iguzman@uach.mx
Universidad Autónoma de Chihuahua

Introducción

Este documento presenta los resultados de la aplicación de una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes de profesores universitarios que buscan trabajar por competencias. Específicamente se buscó construir y pilotear una propuesta para el desarrollo y evaluación de cinco competencias docentes, que toman como eje procesos de formación**<->**evaluación.
La propuesta implicó la revisión de perspectivas teóricas que abrevan de diversos aportes y concepciones sobre competencias, docencia por competencias y evaluación de competencias docentes.
Para estructurar la propuesta se diseñaron dos dispositivos: uno de formación, sustentado en la pedagogía de la integración (Roegiers, 2007) y otro de evaluación de competencias docentes. Este último se nutre de diversos enfoques teóricos y propone estrategias de evaluación auténtica. Los criterios para la inclusión de los instrumentos de evaluación son el resultado de un análisis que nos acercó a la compleja problemática de la práctica docente por competencias y a valorar el nivel de desempeño de los profesores en sus exhibiciones.
El piloteo de la propuesta se realizó en una universidad pública del sureste mexicano, que tiene como característica el contar con currículos de licenciatura que buscan desarrollar prácticas educativas bajo el enfoque de competencias.

1. Perspectivas teóricas

1.1. Los elementos de un concepto

Ante las múltiples posturas y definiciones sobre la noción de competencia, sostenemos que se ha avanzado de la polisemia a la saturación del concepto (Guzmán y Marín, 2010), por ello, en este espacio, más que buscar anclaje en una definición concreta de competencias, consideramos importante reflexionar sobre los elementos comunes presentes en diversos conceptos, destacando: las *capacidades o aptitudes* (Perrenoud, 2007), que una persona pone en juego para hacer frente, disponer, actuar, saber actuar, actuar de manera competente o *para movilizar* (Perrenoud, 2007, Zabala, 2008) un conjunto de *recursos cognitivos* que involucran saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Le Boterf, 2001, Perrenoud, 2007), entre otras, para resolver

una *situación compleja*[80](Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007), Roegiers (2007), Zabala y Arnau, 2008), Perrenoud (2007) y Méndez (s/f).
Estos elementos cobran sentido al ser transferidos a prácticas docentes y evaluación de competencias. Así, Zabala y Arnau (2008) destacan que una docencia por competencias requiere partir de situaciones-problema y afirman que evaluar competencias "es evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema".

1.2. Competencias docentes: modelos y evaluación

El tema de las competencias docentes es abordado por diversos autores (Cano, 2005; Zabalza, 2007; Perrenoud, 2007; García-Cabrero, B., Loredo, J., Luna, E., y Rueda, M., 2008; Tejada, 2009)
El análisis y las reflexiones sobre los modelos anteriores, entre otros, aportaron elementos para construir una propuesta orientada al desarrollo y evaluación de competencias docentes. La preocupación inicial sobre cómo evaluar competencias docentes, guió nuestra búsqueda. Estimamos, en una primera diferenciación entre competencias y desempeños docentes, que estos últimos permiten inferirla. Así, la evaluación de competencias considera deducir su nivel de logro a partir de evidencias de desempeño (Méndez, s/f). Esto lleva a "fundamentar la evaluación de la competencia a partir de la observación de la multiplicidad de desempeños que se dan en los contextos de interacción pedagógica en el proceso de formación profesional" (Nieto y Díaz s/f). En ese sentido, la evaluación de competencias docentes implica valorar los desempeños del profesor al enfrentarse a situaciones-problema, ante las cuales pueda movilizar el conjunto de sus recursos cognitivos; coincidimos con (Zabala y Araut, 2008) en que evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema.
Con base en los planteamientos expuestos y en congruencia con los citados elementos del concepto de competencia, nos preguntamos ¿cuáles son los criterios y formas más adecuadas para evaluar competencias docentes? y ¿qué instrumentos permiten inferir que un docente es competente?

2. Formación<->evaluación de competencias docentes: una propuesta

En este apartado se describe la propuesta integrada por dos dispositivos[81]: uno de formación y otro de evaluación. En su estructura considera la idea de trabajar procesos de formación que lleven al desarrollo y evaluación de

[80] Situaciones complejas o problemáticas se refieren a un conjunto de informaciones contextualizadas que han de ser interpretadas en aras de llevar a cabo una tarea específica, cuyo resultado no es inmediatamente evidente (Roegiers, 2003). En este aspecto, la noción de situaciones complejas y específicas, remite a otra discusión sobre si es más adecuado hablar de familia de situaciones análogas (Le Boterf, 2001, Roegiers, 2007, Perrenoud, 2007), de contextos o de si la especificidad frente a la cual se movilizan saberes, determina la inexistencia de una tipología de competencias, o de si la misma evaluación debe plantearse como una dificultad insuperable, pues el sujeto estaría enfrentando siempre situaciones-problema específicas y por lo tanto nuevas e irrepetibles.

[81] El concepto de dispositivo es entendido aquí en el sentido que le da Perrenoud (2007), como un artificio complejo diseñado y empleado para resolver o plantear alternativas de acción.

competencias docentes, entendido el binomio formación/evaluación como un bucle, en el sentido que le da Morin (1999), a fin de pensar en su expresión dinámica donde los términos se implican mutuamente y el uno requiere del otro para existir.

2.1. ¿Cuántas y cuáles competencias docentes incluir en la propuesta?

Con el propósito de transitar de un modelo de docencia real o inicial, a un modelo de docencia por competencias, apoyado en la idea de "zona de desarrollo docente" (Vygotski, 1977; Monereo, 2009), partimos de cinco competencias docentes, las más accesibles para contribuir a su desarrollo y evaluación en esta experiencia de trabajo.

Tomamos como punto de partida a la competencia "formación continua del profesorado". Consideramos que un proceso de formación de profesores que busque el desarrollo de competencias docentes debe partir del análisis de la práctica docente propia (Perrenoud, 2007) como una acción de práctica reflexiva o como una reflexión en la acción (Schön, 1992)

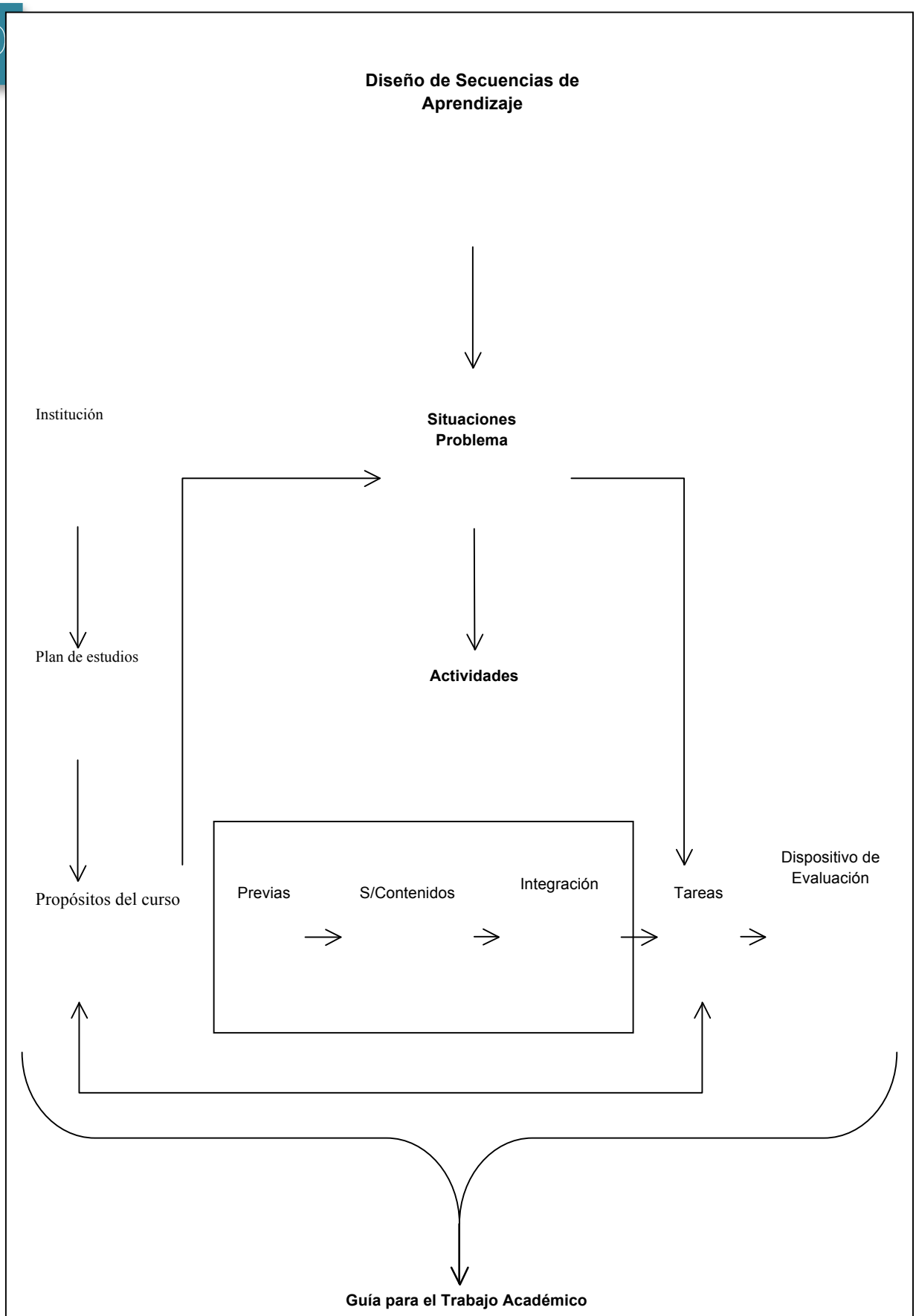
Las otras cuatro competencias que integramos en este proceso formativo son: "cultura organizacional de gestión", "planeación macro", "planear el curso de la asignatura" y "gestionar la progresión de los aprendizajes", todas ellas como parte de una familia de competencias llamada "diseño de la docencia". Esta se convierte en el eje articulador y generador de dichas competencias, desde la óptica del principio hologramático (Morin, 1999), el cual explica que no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. Así, un adecuado examen de una o varias partes puede reconstruir o darnos una visión del todo.

En nuestro análisis, la competencia de "gestionar la progresión de los aprendizajes" representa un puente que oscila entre el diseño de la docencia y la conducción del proceso de E-A, "al sobrepasar de largo la planificación didáctica del día a día" (Perrenoud, 2007: 34).

2.2. Dispositivo de formación o desarrollo de competencias docentes

El dispositivo de formación diseñado tomó como base a la competencia "planear el curso de la asignatura". Su estructura respondió a un modelo pedagógico y a una tipología de actividades que sustentamos en la pedagogía de la integración (Roegiers, 2007) y en la pregunta "¿cómo gestionar la progresión de los aprendizajes practicando una pedagogía de situaciones problema" (Perrenoud, 2007: 35). Con estos fundamentos se construyó el dispositivo. Sus componentes se materializan en secuencias de aprendizaje que conforman una "guía para el docente", que fue la base de su proceso formativo.

Nuestro *dispositivo de formación,* pedagógicamente, se sustenta en el diseño de situaciones-problema las cuales tienen como constituyentes: 1) un soporte que integra: contexto, función e información, 2) tareas (productos esperados) y, 3) una consigna o conjunto de actividades que faciliten alcanzar la o las tareas propuestas (De Ketele, citado por Roegiers, 2007: 143). Con esa base se construyeron las secuencias didácticas para el desarrollo de las competencias docentes, la cual a su vez, se propone como el sustento para el desarrollo de una docencia por competencias. Su estructura se muestra en la siguiente figura:

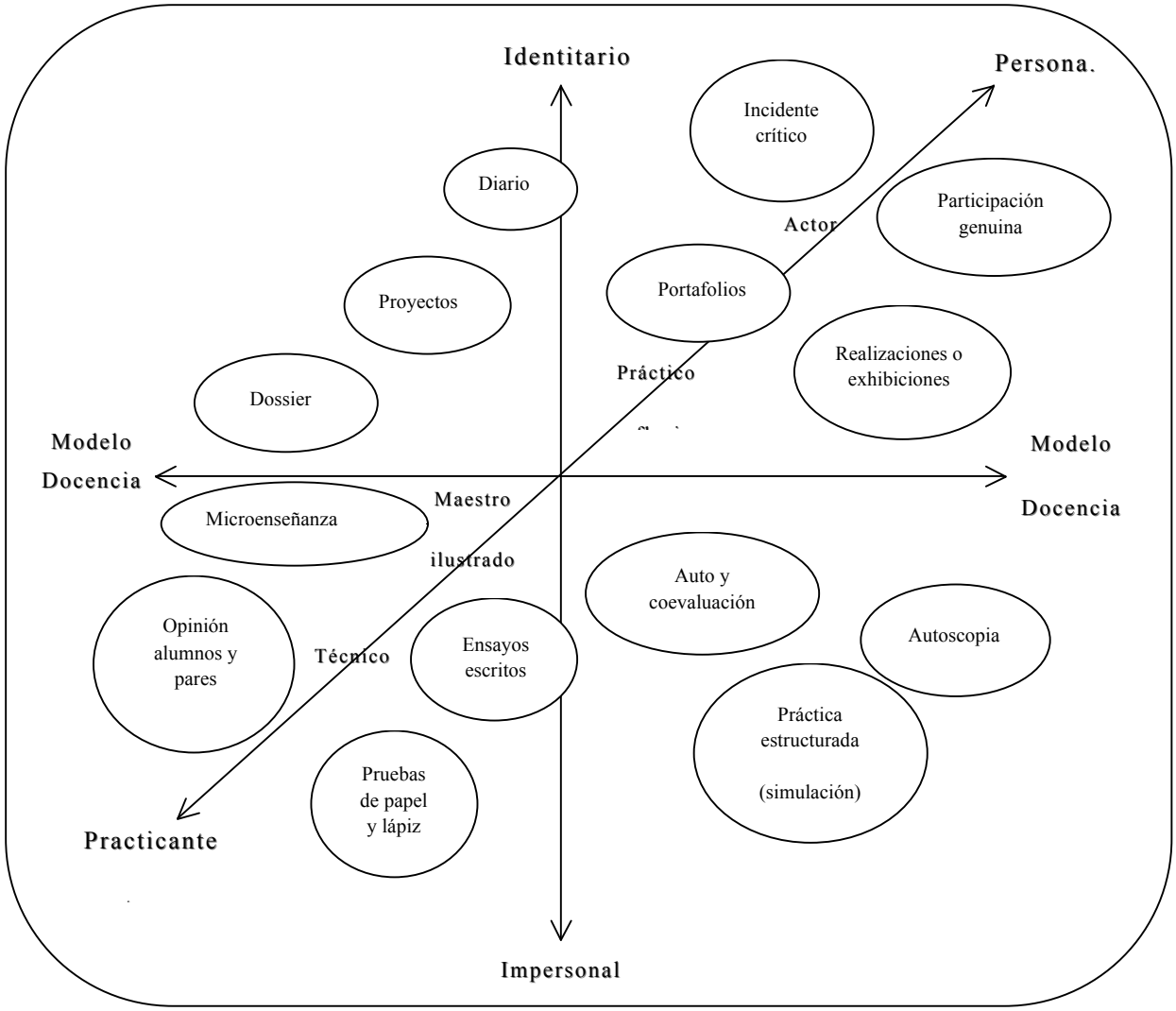


la formación de sus estudiantes.

El *dispositivo de evaluación de competencias docentes* incorpora al debate sobre la evaluación de competencias docentes, la perspectiva de la evaluación auténtica (Herrington y Herrington, 1998; Bravo y Fernández, 2000; Rennert-Ariev, 2005; Trillo, 2005; Díaz Barriga, 2006; Palm, 2008; Monereo, 2009a), que de acuerdo con Monereo (2009a) es aquella que se equipara con una evaluación del proceso de ejecución y con el realismo de la tarea que se propone, considerándola un momento más de su desarrollo. Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), citados por Monereo (2009a) lo plantean de manera categórica:
Aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en la otra. Para cambiar el aprendizaje del alumno en la dirección del desarrollo de competencias auténticas es necesaria una enseñanza basada en competencias auténticas, alinenada con una evaluación basada también en competencias auténticas" (p. 68).

2.3.1. Reflexiones sobre las estrategias para evaluar competencias docentes

Considerando que no se hace un análisis exhaustivo de estrategias e instrumentos de evaluación, nuestra aspiración, en este apartado, se aproxima a presentar algunos elementos que apoyaron la decisión de optar por las técnicas e instrumentos incorporadas en nuestro *dispositivo* de evaluación, conscientes de que faltaría más trabajo de investigación en este aspecto para acercarnos a conclusiones más categóricas sobre un tema tan complejo como es la evaluación de competencias docentes.
Para facilitar su entendimiento, apoyados en las propuestas de Díaz Barriga, (2006) y Monereo (2009a), quienes emplean un sistema de coordenadas para situar un continuo (ejes) que considera la mayor o menor cercanía con la actividad a evaluar, construimos el siguiente esquema:



En nuestra propuesta el eje de las abscisas estaría definido por lo que describimos como zona de desarrollo docente, sus dos polos refieren la transición de una práctica inicial (real) a una práctica por competencias. En el eje de las ordenadas colocamos lo que Monereo (2009a) designa y conceptualiza como "el nivel de enculturización identitaria (*identity enculturation*) que favorece".

A estas coordenadas añadimos una dimensión que nos parece importante; está referida a los seis paradigmas relativos al oficio del maestro, descritos por Paquay y Wagner (2005: 224).

Nuestro *dispositivo de evaluación* consideró una estructura que también tomó como base una *situación-problema de docencia*, en ella se le solicitó al profesor, como *tarea,* la elaboración de un "proyecto" (guía para el estudiante), que contemplara una docencia por competencias apegada al modelo pedagógico y tipología de actividades propuesto. La *tarea* implicó desempeños y ejecuciones, por ello fue preciso evaluar las competencias en su proceso y sus productos. Las *actividades de aprendizaje* y el momento de *integración* implicaron diversas estrategias de acompañamiento y evaluación de

competencias docentes. Apoyados en el esquema anterior, en nuestro dispositivo empleamos las siguientes estrategias de evaluación de competencias docentes: proyectos, autoevaluación, coevaluación, incidente crítico[83] y realizaciones o exhibiciones[84]. A nivel instrumental se utilizó la rúbrica.

3. Piloteo de la propuesta de formación<->evaluación de competencias docentes.

El piloteo de la propuesta contempló poner en práctica los dos dispositivos construidos para el desarrollo y evaluación de competencias docentes.

3.1. Procedimiento

Esta fase abarca dos momentos. El primero, está referido al proceso formativo, y el segundo a la evaluación de competencias docentes. La propuesta se piloteó con una muestra de 23 profesores participantes en el programa de formación, 11 hombres y 12 mujeres. La universidad en donde se piloteó la propuesta cuenta con currículos de licenciatura diseñados bajo el enfoque de competencias.

El primer momento se inició con el análisis de la competencia "formación continua del profesorado"; esto llevó a reflexionar sobre la práctica docente real y al análisis de las competencias docentes necesarias para cubrir una docencia por competencias. En este momento se empleó el dispositivo de formación descrito en el encuadre teórico. Se desarrolló mediante la modalidad de seminario-taller, que implicó la asesoría y el acompañamiento necesarios para que los profesores "planearan el curso de su asignatura".

La planeación requirió de la revisión inicial del contexto institucional y los diseños curriculares por competencias, sus perfiles de egreso y sus planes de estudio. Los contenidos abordados en tres seminarios se trabajaron mediante seis secuencias de aprendizaje, que buscaron el desarrollo de las competencias de referencia. Se impartieron en 60 horas presenciales o de "práctica guiada", además de las horas de trabajo de "práctica autónoma" necesarias para que cada profesor lograra sus producciones.

El segundo momento cubrió la evaluación de las competencias docentes desarrolladas en el proceso de formación. Para tal efecto se trabajó el *dispositivo* de evaluación. Este incluyó un cuestionario de autoevaluación que también recogió los "incidentes críticos" vividos durante la experiencia y, además, con base en el proceso formativo se planearon las realizaciones o exhibiciones de los "proyectos" de los profesores que fueron evaluados

[83] Los incidentes críticos son sucesos extraídos de la práctica cotidiana mediante observación, diálogos o entrevistas, que pueden generar dudas, sorpresa o inquietud por haberse presentado de forma inesperada, pero sobre todo porque permiten analizar situaciones que nos impactan o sorprenden, motivándonos a su reflexión.

[84] Las realizaciones o exhibiciones (Hawes, 2004) son demostraciones comprehensivas de una competencia, ya que precisan de la realización completa de una competencia. De manera general puede decirse que representa una estrategia clara e importante en la evaluación de competencias docentes. En su aplicación, se estima que la persona evaluada sepa actuar o desempeñarse de manera pertinente en un contexto profesional dado. Que ante una situación-problema que se le plantee, sea capaz de seleccionar y movilizar sus recursos cognitivos a fin de resolver un problema propio de su profesión, aportando reflexiones y argumentos que dan cuenta de las razones por las que toma dichas decisiones.

mediante rúbricas de coevaluación y heteroevaluación. Esta evaluación permitió la retroalimentación grupal y procesos de metacognición.
El cuestionario de autoevaluación se divide en tres partes: 1) datos generales, 2) valoración de las competencias que se trabajaron en este proceso, y 3) los incidentes críticos vividos en cada etapa del proceso formativo.
La rúbrica de coevaluación, se diseñó para evaluar las producciones o exhibiciones de los profesores básicamente en dos competencias: “planeación macro” y “planear el curso de su asignatura”. Se estructura en cuatro niveles de desempeño que van de *no apto* a *competente*, mediante descriptores claros y relacionados con ocho indicadores de estas dos competencias.

4. Resultados

Los resultados del piloteo de la propuesta de formación**<->**evaluación, arrojaron importante evidencia sobre *el proceso formativo;* muestran que los profesores fueron capaces de movilizar saberes, desempeñarse y poner en común sus proyectos o producciones, lo cual les permitió la reformulación de lo construido a partir de ello es posible afirmar que el dispositivo de formación empleado es una estrategia importante para deslizarse en el *continum* de la zona de desarrollo docente que posibilita a los profesores transitar de sus saberes docentes iniciales a una docencia por competencias. Fue trascendente el análisis realizado por los profesores en cuanto a las *limitaciones para el cambio* teniendo claridad hacia dónde avanzar para arribar a una docencia por competencias y las competencias docentes que requieren; estiman que el proceso de cambio no es sencillo, pero están convencidos de sus limitaciones y de afrontar el reto que esto representa; sobre las competencias docentes, manifestaron que, si bien se están definiendo, no es suficiente con saber cuáles son, sino en establecer estrategias de formación que les permitan desarrollarlas.
La información obtenida en este estudio es muy amplia por lo que, en esta comunicación, en un esfuerzo de síntesis, se enfatiza en los resultados que arroja el dispositivo de evaluación y, de ellos, en forma particular, en los que corresponden a los incidentes críticos, por considerar que son una estrategia relevante y viable tanto para el desarrollo como para la evaluación de competencias docentes.
Sin embargo, cabe señalar que la evaluación de competencias docentes realizada mediante el cuestionario de autoevaluación y la rúbrica de coevaluación, nos proporcionó datos reveladores respecto de las competencias de los docentes evaluados y sobre la pertinencia de dichos instrumentos en un proceso de formación<->evaluación como el descrito en esta expeiencia.
Los incidentes críticos (IC) que se presentaron durante las exhibiciones de las producciones de los profesores se presentan y analizan tomando como referencia a las tres distintas modalidades en los enfoques de formación que Monereo (2009b), describe como: pre-constructiva, re-constructiva y co-constructiva.

4.1. Incidentes críticos en las realizaciones o exhibiciones de las producciones de los profesores.

Apoyados en la idea de Monereo (2009b), un IC debe ser entendido como una contingencia acotada en lo espacio-temporal, ésta, al trasponer umbrales

emocionales específicos del profesor, lo deja en una situación de crisis que lo desestabiliza. Para recuperar su equilibrio, es necesario que reflexione sobre su práctica e identidad profesional, lo cual involucra la revisión y el análisis de sus concepciones, estrategias y sentimientos o emociones. Consideramos a este evento como un momento de quiebre, en el cual, el proceso de ruptura requiere que el profesor reconozca el suceso como una fisura en sus representaciones, esto, como un primer paso que lo lleve a comprender el IC, sus causas y soluciones y, con ello, a la voluntad de cambiar.
El abordaje de los tres IC que aquí se presentan se inicia con su estructuración e interpretación. Cada IC recoge los aspectos particulares que lo caracterizan, asimismo, las vivencias subjetivas, emociones y la valoración de lo sucedido.

Primer IC: modalidad pre-constructiva

En este primer caso nosotros observamos y destacamos el IC; los protagonistas no lo presentan solo comentan y analizan en torno a nuestra apreciación. Esto representa tomar distancia y, por tanto, concebirse como una interpretación desde una «visión» lo cual comporta una menor implicación emocional de los profesores involucrados en el proceso de formación.
El esquema que se emplea para presentar este IC, es una adecuación del seguido por el Tecnológico de Monterrey (2009).

La babel de las culturas académicas en la universidad
Incidente crítico

En el contexto de una de las sesiones del segundo seminario del proceso formativo, participan 23 profesores pertenecientes a seis «culturas académicas» de la universidad. Se le presentó al grupo la secuencia de aprendizaje número 4; en ésta, se incluyeron actividades de aprendizaje sobre el concepto, características, constituyentes y significatividad de una situación-problema, de acuerdo con la pedagogía de la integración. Con base en el análisis y discusión de esta temática, se les solicitó como «tarea» la elaboración de una situación-problema sobre un tema o unidad del programa de la materia que imparten. Los profesores construyeron sus situaciones-problema y las presentaron ante el grupo. Se encontró que éstas mostraban diferencias interesantes en su redacción (de acuerdo a la procedencia de los profesores de las distintas áreas de conocimiento a las que pertenecían), pero sobre todo en la forma de contextualizar, dar información y presentar el problema. En las tareas y las actividades los contrastes fueron menores, pero también significativos. El lenguaje, la expresión y la forma de entender sus situaciones-problema, nos asomó a formas distintas de presentarlo y defenderlo. Así, como ejemplo, los profesores del campo profesional de ingeniería señalaron “Quizás por la formación que tengo, pero considero que debo ser más concreto, ir más a lo práctico. No dedicar tanto tiempo a la reflexión y discusión”. El área de ciencias naturales señaló: “Las maestras de Ciencias Educativas entienden claramente la forma de elaborar estos documentos de apoyo y otros relacionados, ellas son más teóricas, los profesores de las demás orientaciones disciplinares nos quedamos cortos”. Y agregan “Si les presentamos a nuestros estudiantes una situación-problema de la manera en que ellas lo hacen, no nos van a entender y nos van a aventar el trabajo, no le van a entrar”.

Interpretación del incidente crítico

Aunque el IC no parece afectar el trabajo de cada grupo de trabajo, si resultó interesante la reflexión sobre las ideas, creencias y formas que caracterizan a cada campo profesional. Los lenguajes propios de cada cultura académica se ven reflejados en sus producciones. La defensa de la identidad profesional surgió y al poner en común sus posiciones los profesores entendieron que no hay "una sola forma" de construir las situaciones problema, sino que estas adquieren su significado y expresión en el seno de las culturas a las que pertenecen, no solo por parte de los profesores, sino además de los estudiantes formados en cada campo.

Situación relevante

Desde la perspectiva de los profesores, los lenguajes de cada cultura académica son muy diferentes, así, a los ingenieros se les dificulta entender el lenguaje social y quizá a éstos se les dificulte comprender el lenguaje matemático. Lo relevante de la situación es que el análisis de este IC por parte de los participantes, abrió un espacio de entendimiento y de identificación de características propias de cada campo disciplinar. A nosotros nos permitió plantearnos algunas preguntas que nos llevaron a la búsqueda de explicaciones que nos dieran elementos para interpretar este IC.

Interpretación de la situación

Ubicados los distintos campos disciplinares en un plano tridimensional, se esquematizan en sus ejes tres orientaciones relacionadas con lo teórico, lo práctico y lo proyectivo. Colocamos en ellos a las seis culturas académicas participantes en el proceso formativo y encontramos que las ciencias sociales y humanidades tienen mayor relación con lo teórico o conceptual; las ciencias económico-administrativas muestran mayor identidad con lo práctico y las ciencias naturales e informática coincidieron en su cercanía con lo proyectivo. (Adaptado de: De Miguel, 2006).

Este IC no contempló el análisis e interpretación de todos los profesores como copartícipes en el IC, pero en cierta medida incorporó sus creencias y expectativas. Esto parcializa el análisis del IC, ubicándolo dentro del modelo de formación pre-constructivo, lo cual no limita su utilidad.

Segundo IC: modalidad re-constructiva

En esta modalidad formativa los IC parten del análisis de las situaciones de los profesores participantes, a través de un recorrido y discusión guiada se destacan los momentos más significativos a manera de "elementos objetivables" sobre lo ocurrido combinados con las interpretaciones subjetivas del facilitador del proceso de formación. Este IC se presenta de acuerdo con la estructura propuesta por Fernández, Elórtegui y Medina (2003: 101-112).

De lo flexible a lo cerrado: "formatitis" en la organización de las secuencias de aprendizaje.

Contexto:

Sesión correspondiente al tercer seminario-taller del proceso formativo, con 23 profesores participantes. El grupo se organizó en equipos (academias) con un profesor que tiene como función conducir y moderar el trabajo de la práctica solicitada. A la sesión asisten los profesores que tienen como tarea construir el proyecto de elaborar una guía para desarrollar competencias en los estudiantes.

Descripción/Problemática:

A los profesores participantes se les proporcionó un andamio cognitivo, con redacción abierta y flexible, que les facilitara la elaboración de las secuencias de aprendizaje y con ellas la construcción de la guía para el estudiante. Tres profesoras -en academia- ajustan el andamio y lo transforman en un formato que si bien contiene los elementos constitutivos de cada secuencia de aprendizaje, estos quedan estructurados en cuadros o matrices, que de acuerdo con ellas, les facilita su entendimiento. No existe mayor explicación.
Lo presentan ante sus compañeros y sugieren que es más conveniente en ese formato. Algunas personas del grupo asienten y otros consideran que esa no fue la instrucción y que además debe ser entendido como una guía para el alumno y no como el tradicional formato que se entrega a la administración.
El equipo expositor se resiste y mencionan que “así es como siempre nos lo ha solicitado la Secretaría Académicay, si hay cambio en el formato, estaremos contraviniendo las instrucciones de los directivos, además si nos obligan a hacer una guía para el estudiante, entonces no vamos a tener tiempo de planear nuestra materia”.
Los titulares del proceso de formación, mencionan“se está partiendo de un formato, el del programa analítico; la guía es un documento que el profesor empleará cotidianamente en sus clases para el desarrollo de las competencias. La guía es una forma de planeación didáctica y no una carga adicional de trabajo para el profesor”. Al final de la sesión, se acuerda “comentarlo” con la Secretaría Académica para buscar un acuerdo.

Posibles causas:

1. Las prácticas de planeación didáctica convencionales tienen un gran arraigo entre los profesores, quienes deben llenar formatos institucionales (cartas descriptivas).
2. La innovación (flexible) se enfrenta a esquemas rígidos que al profesor le dan seguridad por ser una práctica cotidiana que dominan.
3. La apertura y libertad que se dio para el diseño de las secuencias, generó y favoreció distintos caminos o formas de trabajo.
4. La persona que presenta la secuencia en el formato mencionado, tiene una doble función en la institución: es docente y cubre un puesto administrativo, esto orientó su trabajo hacia el cumplimiento de lo formal, sobre lo meramente académico.

Posibles soluciones:

1. Hacer ver a los profesores la necesidad de planificar el curso de su asignatura de tal forma que despierte la curiosidad y motivación de sus alumnos.
2. Promover que los profesores se sientan más libres y con una actitud más abierta hacia el cambio y la innovación.
3. Los titulares del proceso formativo deben estar incolucrados totalmente en el desarrollo de las secuencias de aprendizaje.
4. Ser más precisos en las indicaciones y solicitar el relacionar la construcción de las secuencias con la teoría de las competencias.

El IC anterior relata la actuación de tres profesoras y la discusión que entablan con el grupo de participantes. La exhibición de la producción de las tres personas forma parte del proceso formativo que puede equipararse con el modelo de formación denominado re-constructivo (Monereo, 2009b). En éste, la base para cambiar las prácticas actuales, arraigadas en la costumbre y los esquemas burocráticos, es la reflexión que los profesores puedan hacer sobre sus desempeños, independientemente de que en el IC figura la participación activa del resto del grupo, el enfrentamiento de las contradicciones entre las distintas posiciones, no implica que el formador se incline o rechace el patrón referencial establecido por la institución, sino orientar la búsqueda de mejores formas de presentación para el estudiante.

Tercer IC: modalidad co-constructiva

El tercer IC lo ubicamos en la modalidad de formación que corresponde a un enfoque cercano a la alternativa co-constructiva, respecto a que da voz a los distintos actores sobre lo ocurrido. Este tipo de IC sienta las bases para enfrentar con éxito incidentes similares, en cuanto a "qué pensar (concepción), decir (discurso), hacer (estrategia) y sentir (sentimientos)." (Monereo, 2009b). De acuerdo con la estructura propuesta por este autor, el IC se presenta de manera simplificada en cuatro apartados.

La enseñanza del inglés: paradigmas y paradojas en la formación de profesores

Antecedentes

Nos encontramos en el tercer seminario-taller del proceso de formación. Los asesores de este seminario nos han encomendado un "proyecto", debemos realizar secuencias de aprendizaje que permitan estructurar una guía para el estudiante. Para construir estas secuencias incorporamos las bases de la pedagogía de la integración como paradigma para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Estas bases las aprendimos en el seminario anterior y en ellas se nos explicó como hacer una planeación didáctica mediante la construcción de situaciones-problema a las que hay que enfrentar al estudiante. Nosotras somos dos profesoras que conformamos la academia de inglés y hemos decidido trabajar una "secuencia" sobre un tema de la materia de didáctica para la enseñanza del inglés que se imparte en la licenciatura en idiomas en esta universidad. En esta materia regularmente solicitamos a nuestros alumnos (futuros maestros) que realicen una "planeación didáctica" para la enseñanza del inglés. Pensamos que de esta forma los estudiantes viven una experiencia

importante sobre cosas reales que enfrentarán cuando trabajen enseñando este idioma.

Descripción del incidente crítico

Trabajamos muy duro en la tarea que nos encomendaron. Tomamos el programa sintético de nuestra materia y empezamos a construir la secuencia didáctica. Nos apegamos a las indicaciones y construimos la situación problema, la cual consistió en pedir a nuestros alumnos que realizaran una planeación didáctica para enseñar un tema de inglés, que involucrara, en una carta descriptiva, a la microenseñanza como estrategia de aprendizaje. Esto significa que nuestros alumnos planearían cómo enseñar el tema y lo practicarían frente a nosotras en procesos de microenseñanza.
Después de realizada nuestra secuencia la presentamos ante el grupo, a fin de ser evaluadas y recibir retroalimentación tanto del grupo como de los asesores,para mejorar nuestro trabajo.
La sorpresa fue grande para nosotras cuando nos preguntaron los compañeros del grupo: “si estamos aprendiendo una forma nueva de planear un curso, entonces por qué ustedes siguen pidiendo a sus alumnos que planeen en la misma forma tradicional: cartas descriptivas, con objetivos, técnicas de enseñanza basadas en la figura del profesor y su buen desempeño como expositor frente al grupo, ¿por qué no hacerlo desde la perspectiva del desarrollo de competencias como lo estamos aprendiendo?
Nuestra primera reacción fue de desconcierto y resistencia, al enfrentamos a estos cuestionamientos. En corto les comenté a mis compañeras que estas valoraciones las hacían nuestros compañeros como si ya fuéramos expertas en el diseño de secuencias de aprendizaje desde el enfoque de las competencias y pues yo no me sentía aun muy segura de eso. La verdad es que no reflexionamos así. O no se nos ocurrió aplicar en nuestras estudiantes lo que estábamos aprendiendo en este momento, lo cual suena lógico si estamos aprendiendo una forma de planear, por qué no pedir esa misma forma a nuestras alumnas.
Consideramos y así se los hicimos saber, preguntándoles que si desde sus planeaciones ellos estaban cambiando toda su forma de dar clases anterior, esto generó una discusión amplia que llevó a preguntarnos si un cambio como el que se pretende introducir en la universidad se va a dar de la noche a la mañana y casi todos coincidimos en que esto tiene que ser gradual porque es muy difícil romper bruscamente con una forma de dar clases de tantos años.
Los asesores coincidieron con todo el grupo, indicándonos que efectivamente debemos prepararnos para desarrollar una práctica de transición, atrevernos a ensayar nuevas formas pero de manera firme y sustentada, revisar nuestro proceso y reflexionar sobre lo realizado, lo que hicimos bien y nuestros errores. Que solamente dándonos cuenta de en dónde estamos paradas, es posible avanzar.

Actores que intervinieron en el incidente crítico

Actor 1: Profesoras que integran la academia de inglés.

Concepciones sobre el IC. Están convencidas de que es posible desarrollar competencias en sus estudiantes aplicando lo que en este proceso formativo están aprendiendo. Esto significa ser congruentes con lo aprendido. Enseñar lo mismo significa no reflexionar sobre su proceso. No realizar prácticas reflexivas origina aprendizajes mecánicos y eso se opone a la teoría de las competencias. El desarrollo de competencias docentes va más allá de aprender contenidos técnicos, sobre como planear o desempeñarse, son importantes los procesos de metacognición que les permitan «aprender a nadar, antes de bucear». Consideran que el método propuesto por sus asesores es bueno, pero que requieren asimilarlo y dominarlo para poder transferirlo a su práctica docente.

Sentimientos asociados al IC. Al momento de ser cuestionadas, su primer sentimiento es de fracaso, como mecanismo de defensa se resisten y argumentan sus motivos, no son culpables al no haber visualizado lo que les cuestionan y trasladan a sus compañeros parte de sus culpas, señalándoles ser iguales que ellos. De esta manera justifican y comparten su aparente o real inmovilismo, así como la necesidad de permitírseles “transitar” gradualmente hacia nuevas prácticas por competencias. No sienten agrado ante un cambio de esta naturaleza, por el contrario consideran que no están aun preparadas para este cambio, y en ello coincide todo el grupo. Quizá como señala Monereo (2009b) “ni unos ni otros valoran la importancia de ser un aprendiz autónomo, capaz de aprender a lo largo de toda la vida”.

Estrategias frente al IC. Consideran que lo que requieren es tiempo para afianzar el aprendizaje y ponerlo en práctica, esto es, movilizar los recursos aprendidos. El IC ha sido un importante momento de aprendizaje y evaluación del nivel de desempeño o de competencia en estos aspectos.

Actor 2: Compañeros del grupo.

Concepciones sobre el IC. Estiman que fue un evento importante para reflexionar y construir grupalmente explicaciones sobre las competencias docentes desarrolladas. Piensan que lo aprendido es un soporte invaluable para enfrentar situaciones de docencia que los lleven a desarrollar una docencia por competencias.

Sentimientos asociados al IC. Si bien al principio cuestionaron al equipo que estaba al frente como una forma de apoyar su trabajo, al final se sumaron a sus inquietudes sobre las estrategias para desarrollar competencias docentes, estableciendo la diferencia entre estar al frente presentando un trabajo y estar en la comodidad de la butaca como crítico de una forma de trabajar.

Estrategias frente al IC. Acompañarse en el proceso de implantación del modelo por competencias en la universidad, a fin de que este funcione bien.

Fase de intervención y seguimiento

Es necesario un proceso de acompañamiento, seguimiento y revisión permanente del trabajo de los profesores, la revisión de sus producciones implica las recomendaciones para la corrección de sus trabajos, esto significa como

propone Monereo (2009b) en su “Pauta de análisis de incidentes críticos (PANIC)”, saber “Sobre qué intervenir”, “como hacerlo” y tener “Indicadores de cambio” claros y precisos sobre el mismo.

Consideramos que este último IC expresa con mayor detalle sus aspectos contextuales, muestra lo complejo de las interacciones y sentimientos asociados a las mismas, en las cuales intervienen, parafraseando a Gramsci, contrarios y distintos unidos en un bloque histórico en el que participamos de manera conjunta profesores y formadores.

Reflexiones finales sobre la valoración de la experiencia

Los resultados obtenidos en este estudio brindan un respaldo teórico y empírico a algunas de las preguntas y premisas que guiaron nuestra investigación. De la preocupación inicial respecto de ¿cómo evaluar las competencias de los docentes que trabajan por competencias? a la idea de concebir a la formación y a la evaluación de competencias docentes como un proceso articulado en la unidualidad de dos dispositivos de alternancia, transitamos sobre tres vías determinantes: el análisis de los elementos conceptuales sobre competencias y modelos de evaluación, como bases del proceso constructivo de una propuesta de formación<->evaluación conformada por dos dispositivos y el empleo de estos en una experiencia formativa.

La discusión sobre los elementos comunes presentes en los diveros conceptos de competencia, permite concluir que estos adquieren sentido y significado en la congruencia de su empleo en el desarrollo y evaluación de competencias.

La idea de construir el dispositivo de formación en términos de una pedagogía de las competencias fue estratégica; así como la de sustentar el dispositivo para la evaluación de competencias docentes en la evaluación auténtica y en instrumentos que nos llevaran a evaluar los desempeños de los profesores a partir de situaciones problema de docencia reales, ya que esto permitió amalgamar el tejido discursivo de la congruencia entre concepto, práctica docente y evaluación de competencias que sostenemos en este trabajo.

Con relación a la aplicación de la propuesta de formación<->evaluación, resulta importante destacar que, con base en la valoración hecha de esta experiencia, los contenidos trabajados en el dispositivo formativo tienen distintos niveles de aceptación y entendimiento por los profesores, asimismo, que el significado y la relevancia de éstos tiene que ver con determinaciones culturales que se encuentran en la raíz de sus formaciones iniciales, en ese mismo sentido, fue relevante el encuentro con la pedagogía de la integración (Roegiers, 2007) y la construcción de secuencias de aprendizaje a partir de la noción de situaciones problema.

Respecto del análisis de la práctica docente que propicie transitar en una *zona de desarrollo docente* (Monereo, 2009), consideramos que este momento corresponde a uno de los más importantes en el desarrollo de la competencia docente de “formación continua del profesorado”, en donde se camina, de acuerdo con Perrenoud (2007), en el sentido de analizar, para explicar, su práctica docente cotidiana, visualizar la brecha existente entre las competencias que posee y las que desea alcanzar mediante un programa de formación.

La puesta en práctica del dispositivo de formación permitió gestionar la progresión de las competencias docentes de los participantes en la experiencia; asimismo, el desarrollo de la competencia docente "planear el curso de la asignatura", proporcionó al profesor herramientas teórico-metodológicas eficaces, esto, asociado al "andamio cognitivo" construido *ex profeso* para este proceso, facilitó al docente desarrollar las otras competencias ya mencionadas.

La planeación adecuada del curso de la asignatura, si bien no es garante de la realización de la docencia que se diseña, sí logra en el maestro los momentos reflexivos para la acción. De la misma forma, representa el espacio de creatividad en el cual el profesor moviliza sus recursos cognitivos frente a un problema real de docencia que se le presenta. Ante esta situación-problema el profesor habrá de invertir su tiempo y deberá volcar sus competencias en un proceso que debe comprometerlo con sus alumnos, sus compañeros y su institución.

En cuanto al dispositivo de evaluación, si bien, aquí solo presentamos hallazgos sobre incidentes críticos, los resultados sobre la aplicación de los instrumentos empleados para la autoevaluación, la coevaluación y la exhibición de los proyectos construidos por los participantes, muestran su funcionalidad y enormes potencialidades por sus posibilidades de evaluar desempeños docentes desde diferentes perspectivas.

Resulta importante destacar la veta importante que representa la exploración de los datos cualitativos contenidos en los incidentes críticos, ya que abona notablemente a la validación de esta propuesta. Sostenemos que es un instrumento valioso que empleamos en sentido dual, tanto para el desarrollo de competencias, como para su evaluación. Concebir una formación de los profesores que incorpora incidentes críticos, con las características de los analizados aquí, es pensar en incursionar en alternativas valiosas para el desarrollo y evaluación de competencias.

La discusión presente en algunos autores referidos por Díaz Barriga (2008: 145) sobre "si la evaluación docente y la formación de profesores requieren ser planteadas como un binomio, puesto que la primera debe sentar las bases de la segunda", de acuerdo con los resultados que presentamos y con lo expresado en nuestro encuadre teórico, consideramos que si adoptamos la visión de bucle, la formación también puede sentar las bases de una evaluación de competencias docentes *ad hoc* al proceso formativo. En consecuencia, sí es posible emprender procesos de formación de profesores orientados al desarrollo de competencias docentes, con visión de largo alcance, sustentados en dispositivos de formación y de evaluación de competencias en los docentes, que incorporen estrategias e instrumentos diversos, ajustados a la evaluación auténtica de competencias docentes que superen las críticas hechas "a la metodología de evaluación de la docencia centrada en los cuestionarios de opinión y la falta de un vínculo explícito y una responsabilidad institucional respecto del binomio evaluación-formación" (Díaz Barriga, 2008:146), pues el propósito sustantivo de cualquier propuesta de evaluación siempre será una interesante perspectiva para el mejoramiento de las prácticas docentes (Litwin, 2009)

Concluimos en que la experiencia es valiosa y aporta suficientes elementos para ser replicada con éxito en la formación<->evaluación de profesores que requieran trabajar su docencia bajo el enfoque de competencias.

Reconociéndola como una propuesta que requiere más trabajo de investigación, la planteamos como un esfuerzo que concede la razón a sus limitaciones, conscientes de que

Mejorar las prácticas implica el recorrido de nuevos caminos mediante nuevas propuestas de ayuda o nuevas concepciones que instalen provocativamente el camino del mejoramiento. No se trata de un camino prescriptivo ni de reconocer que estas son las únicas y posibles prácticas sustantivas posibles de incluir. (Litwin, 2009).

Referencias

CANO, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 3. Universidad de Granada Campus Universitario Cartuja, España.

DE MIGUEL, M. (coord.). (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.

DENYER, M., Furnémont, D., Poulain, R. y Vanloubbeeck, P. (2007). Las competencias en la educación. Un balance. México: Fondo de Cultura Económica.

DÍAZ BARRIGA, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw Hill

DÍAZ BARRIGA, F. y Rigo, M. A. (2008). Posibles relaciones entre formación y evaluación de los docentes. En: la evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. Mario Rueda Beltrán, coordinador. IISUE-UNAM. México.

FERNÁNDEZ, J F.; Elórtegui, N. y Medina, M (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de Ciencias de la Naturaleza, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* vol. 17, Nº 1. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27417107.pdf>.

GARCÍA-CABRERO, B., Loredo, J., Luna, E., y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008-Volumen 1, Número 3. Consultado el 30 de octubre de 2009 en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf

GUZMÁN, I. y Marín, R. (2010). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. Disponible en: http://redeca.uach.mx/articulos.html

HAWES, G. (2004). Evaluación de logros de aprendizaje de competencias. Instituto de investigación y desarrollo educacional. Universidad de Talca. Consultado el 18 de noviembre de 2009 en: http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2008EvaluacionAprendizajes.pdf

HERRINGTON, J. y Herrington A. (1998). Authentic conditions for authentic assessment: Aligning task and assessment. University of Wollongong, Australia. Consultado el 15 diciembre de 2009 en: http://edserver2.uow.edu.au/~janh/Assessment/Authentic%20Assessment_files/HERDSA HerringtonFinal.doc.

LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
LITWIN, E. (2009). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. Conferencia presentada en Primer Coloquio Iberoamericano "La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria: retos y perspectivas", 9 al 11 de noviembre en Buenos Aires. Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED), Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Consultado el 3 de marzo de 2010 en: http://www.ort.edu.uy/ie/caes/conferencia_litwin.pdf
MENDEZ, A. (s/f), Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia. Estudiante de Tercer Ciclo en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Lovaina (UCL), Bélgica. Promotores: Profesores Jean-Marie DE KETELE y Xavier ROEGIERS. Consultado el 2 de octubre de 2009 en: http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/TERMINOLOGIA.pdf
MIALARET, G. (1982). Principios y etapas de la formación de educadores, en: Debesse, M. y G. Mialaret. La formación de enseñantes. Oicos-Tao Barcelona
MONEREO, C. (2009a). La autenticidad de la evaluación. En CASTELLÓ M. (Coord) (2009) La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria. Edebé informa, Barcelona, Innova universitas
MONEREO, Carles. (2009b). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. Revista Iberoamericana de Educación, Número 52: Septiembre-Diciembre 2009. Consultado el 22 de octubre de 2009 en: http://www.rieoei.org/rie52a08.htm
MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.
NIETO, L y Díaz, M (2009). Diseño Curricular y Competencia Profesional. Conferencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Pares Académicos Evaluadores de la Educación Agronómica “Hacia la Evaluación de la Calidad en la Educación Agrícola Superior en México”, organizado por el Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. (COMEAA). Documento no publicado
Palm, T. (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature. Practical Assessment Research & Evaluation, 13(4). Consultado el 15 diciembre de 2009 en: http://pareonline.net/getvn.asp?v=13&n=4
PAQUAY, P. y Wagner, M.C. (2005). VIII. La formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar. En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords). pp 222-264. Fondo de Cultura Económica. México.
PERRENOUD, PH. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Cuarta edición. Barcelona, Graó.
RENNERT-ARIEV, P. (2005). A theoretical model for the authentic assessment of teaching.*Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(2). Consultado el 15 diciembre de 2009 en: http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=2

ROEGIERS, X. (2007). Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Costa Rica.
SCHÖN, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.
TECNOLÓGICO DE MONTERREY (2009). Instrucciones para documentar la Guía de Incidentes Críticos. México: Dirección de desarrollo académico. Consultado en febrero de 2010en:http://www.ccm.itesm.mx/dda/archivos/instrucciones_incidentescriticos.doc.
TEJADA, J. (2009).Competencias docentes, en: Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. VOL. 13, Nº 2 (2009). ISSN 1138-414X. Grupo CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona.
TRILLO, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el pro- tagonista? Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto - Sec. Académica - Área de Vinculación. Año 1. No 3. Diciembre de 2005. Consultado el 20 de enero de 2010 en: http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf
VYGOTSKY, L. (1977). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Argentina. La Pléyade.
ZABALA, A. y Arnau, L. (2008). Idea clave 2, en: 11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias. Ed. Graó, 4ª reimpresión, 2008. Barcelona España.
ZABALZA, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. 2ª Edición, primera reimpresión. Narcea, España.

Tejiendo la autoformación de los maestros

Jové Monclús, Glòria
Betrián Villas, Ester A.
Sansó Galiay, Clara M.
Ayuso Molí, Helena
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Lleida
gjove@pip.udl.cat

En qué sociedad vivimos

Vivimos en una sociedad compleja, cada vez más cambiante, donde emergen una serie de transformaciones constantes e incertidumbres que han supuesto una nueva organización de la economía, las formas de vida y los roles profesionales, entre otros. En esta nueva realidad donde crecemos, vivimos y nos adaptamos, generalmente es calificada como "problemática". Debemos superar esta visión hacia una más positiva y considerar las posibilidades que nos ofrece al interactuar, retroalimentarnos y formar parte del entorno.

Como respuesta al nuevo orden social, la educación se debería encaminar hacia la comprensión compleja, para facilitar la construcción de una sociedad donde vivir y convivir. Al preguntarnos qué educación queremos, encontramos la respuesta en la cuestión qué sociedad queremos. Por ello, desde la educación debemos fomentar la construcción de conocimientos hacia la comprensión de la vida que nos rodea, y de la que formamos parte. Trasladando el planteamiento a nuestro contexto, la escuela debe abrir las puertas a la sociedad, al estar presente una en la otra, dentro de un bucle recursivo de organización. La escuela es producto a la vez que productor de la sociedad, y viceversa. Esta situación emergente replantea la función del contexto escolar y, concretamente, la función del educador, donde la formación adquiere un papel fundamental, entendido como el aprendizaje a lo largo de la vida.

En relación, las aportaciones teóricas proponen la formación realizada por los propios profesionales, considerando el contexto con el que interactúa. Nos referimos a la autoformación de los maestros ligada al trabajo en red. A partir de los cambios personales en las competencias, conocimientos y actitudes que comporta este proceso de mejora, se pretende estimular el cambio cultural. El proceso de construcción profesional pasaría a constituir el eje de la transformación social e institucional (Gairín y Armengol, 2003). Aquí reside una de las particularidades más relevantes de la autoformación: el progreso profesional relacionado con respuestas coherentes que debemos ofrecer a la sociedad. Tomando como referente a Marcelo (2002), concebimos la autoformación como un espacio temporal y físico, basado en la experiencia y en la reflexión constante y que permite un aprendizaje constante por parte del profesional. Pese a que se trata de un proceso inacabado, pasa por diferentes ciclos a medida que aumenta la experiencia, la reflexión y el aprendizaje. Además, aumenta cualitativamente cuando se construyen y comparten metas de aprendizaje dentro de un grupo institucional o comunitario. La autoformación incluye a los educadores, pero también a otros profesionales que favorecen el progreso y la construcción del conocimiento en red.

En este sentido se desarrolla la comunicación que presentamos a continuación, relacionada con la autoformación de los docentes que se va tejiendo a medida que se construye el trabajo en red.

Germina la formación

El objetivo principal de nuestra investigación es describir, analizar y evaluar el proceso de autoformación del profesorado y el trabajo en red. El estudio se ha realizado en la escuela de educación Infantil y Primaria Príncep de Viana, de Lleida. Durante el curso 2001-02, se inicia el Proyecto Àlber, con la profesora Glòria Jové de la Facultad de Ciencias de la Educación como asesora. Con él se pretende diseñar, implementar y evaluar un proyecto preventivo dirigido a toda la población para el desarrollo de competencias básicas de acceso al currículum, a través de la metodología por proyectos. Este trabajo implica un cambio organizativo y metodológico, y con ello una nueva visión del rol docente y sus prácticas educativas. De este modo, las miradas se amplían, dándole un especial énfasis a la relación establecida entre la escuela y las entidades comunitarias a partir de los recursos que éstas ofrecen. Fruto de ello surge un replanteamiento de la formación docente por parte de los maestros y resto de profesionales que interactúan en la escuela, en relación con las siguientes preguntas:

- ¿Las estrategias organizativas y didácticas que construimos podrán dar respuesta a las necesidades de todos?
- ¿Seremos los maestros capaces de ofrecer la atención necesaria a todos?
- ¿Cómo podemos facilitar y desarrollar nuestra formación para desarrollar las competencias necesarias que den respuesta al entorno educativo?

Estos interrogantes son el punto de partida que definen las metas y los propósitos que compartimos la escuela y la investigación presente. Son orientaciones que nos guían para dar una respuesta de mayor calidad, aunque somos conscientes que se trata de un proceso inacabado en el que siempre podremos mejorar.

Concretamos el método como estrategia, donde todos los agentes implicados construimos nuestra formación en función de las interacciones con el contexto. La participación principal engloba desde la formación inicial de los estudiantes de la Facultad de educación, a la formación continua de los profesores de la Facultad, de los profesionales del servicio educativo del centro de arte y de los maestros de la escuela.

¿Cómo tejemos nuestra red?

El origen de la red de trabajo reside en el desarrollo e implantación inicial de la innovación. Con el tiempo ha ido evolucionando, y con ello creciendo. Se trata de un proceso complejo que comprende diferentes recursos comunitarios. A continuación mostramos una descripción y análisis de cómo hemos ido tejiendo nuestra red de trabajo.

La formación de los maestros comenzó a adquirir más protagonismo en la escuela con la innovación del Proyecto Àlber (2001) y con el asesoramiento semanal, por parte de una profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación y los profesionales como espacio común. En estas sesiones se realizan análisis de las producciones de los alumnos para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que desarrollan en la práctica cotidiana la mayoría de

los actores que participan. Además, se complementa con la comparación y análisis de los proyectos realizados en los diferentes años, para explicitar la evolución de los alumnos impulsado por el progreso de los maestros, y evidenciando el proceso de aprendizaje de la escuela como organización que aprende. Esta metodología permite generar conflictos entre los asistentes, reflexionar de manera individual y conjunta, hacer préstamos de conciencia, construir estrategias… y sobretodo aprender.

Con el paso del tiempo, el trabajo en red que nació con los asesoramientos se ha ido ampliando a otros contextos, entre ellos, la Facultad de Ciencias de la Educación. Contamos con la participación de estudiantes de magisterio, psicopedagogía y de máster, aumentando progresivamente las contribuciones y el intercambio. El seguimiento de la participación en las aulas y los asesoramientos se registra sistemáticamente por los estudiantes e investigadores en formación a través de observaciones, entrevistas, historias de vida y diarios de reflexión, entre otros. La información se sistematiza principalmente a partir de un proceso de categorización y triangulación metodológica. Gradualmente la participación de los educadores en formación inicial ha ido aumentando en cantidad y calidad, ya que asisten como mínimo un día a la semana a la escuela coincidiendo con el asesoramiento. En la actualidad constituyen un punto clave en la mejora profesional de la escuela.

La red continúa creciendo, destacando la relación surgida con el Centro de Arte la Panera. Éste se crea a finales del 2003 como plataforma de producción, difusión, formación y exhibición de las artes visuales. Pretende ser un instrumento que establezca puentes entre la creación visual y la creación producida en otros ámbitos culturales. Asimismo, con las exposiciones y las actividades trata de ser un centro de reflexión, adoptando un compromiso con la sociedad al vincular las artes visuales con los sucesos de nuestra sociedad. En su programa expositivo se incluyen propuestas educativas, favoreciendo el establecimiento de un nexo de unión que nos identifica a todos en una sola comunidad más rica en experiencias, convivencias y nuevos aprendizajes ante la diversidad. Es así como se constata la dialógica entre la escuela y el Centro de Arte, fomentando la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con el aprendizaje.

A grandes rasgos, las relaciones más valiosas que se han ido tejiendo en la red se establecen entre la Facultad de Ciencias de la Educación, el servicio educativo del Centro de Arte de la Panera y la escuela Príncep de Viana. La consolidación se produce durante el curso 2006-07 cuando la escuela inicia el proyecto en la exposición “Glaskultur” en la Panera como contexto alfabetizador, y se programan las visitas a todas las exposiciones que el centro de arte ofertaba. Al mismo tiempo, profesionales del Centro de Arte la Panera comienzan a asistir a sesiones de asesoramiento. En este espacio una maestra expresa:

“*En el desarrollo del Proyecto Àlber con el arte de la Panera, todos tuvimos una gran sensación de satisfacción, sentimiento que a lo largo del curso se transformó en sobrecarga de trabajo, presión, tensión*… “

Tras el análisis de los acontecimientos, los procesos y las producciones, consideramos que ese sentimiento fue producido por la metodología de trabajo impuesta en el propio asesoramiento. Queríamos aprovecharlo todo, y programamos las visitas y el trabajo para las distintas exposiciones temporales del Centro de Arte. Evaluando esta experiencia hemos aprendido que muchas

veces menos es más. Partiendo de las reflexiones surgidas de los maestros, estudiantes en formación inicial y resto de profesionales, nos planteamos revisar la metodología de trabajo. Durante el curso 2007-08 los participantes del Centro de Arte, la Facultad y escuela planteamos una organización diferente y un nuevo sistema de trabajo. Iniciamos el proyecto en una sola exposición, Mediterránea (es), y a medida que se iba desarrollando se decidía si era necesario ver otras exposiciones u obras concretas de artistas. De esta manera se ha consolidado el papel de la Panera, formalizándose sesiones de asesoramiento cada tres semanas. Con el tiempo hemos comprobado que no hay una demanda por parte de los docentes a los profesionales del Centro de Arte, sino que se genera un trabajo transversal y en red, que permite reconstruir el proyecto dándole continuidad durante todo el curso.

Paralelamente, la formación inicial de los futuros maestros se va construyendo cada vez más en la propia escuela. Desde un principio, asisten a todos los asesoramientos, donde contribuyen con sus aportaciones teóricas y experiencias profesionales. Progresivamente, las asignaturas de la carrera se van vinculando más al contexto práctico, siendo muchos trabajos de la formación actividades relacionadas con alguna intervención en la escuela. Asimismo, en la escuela se aprovecha la presencia de los estudiantes para ofrecer una respuesta más personalizada a los alumnos mediante estrategias metodológicas como talleres, agrupamientos flexibles, rincones e interniveles. Es decir, los futuros maestros pasan a tener un papel totalmente activo al considerarse como un recurso personal valioso en la escuela.

Además de estos recursos comunitarios, la escuela Príncep de Viana utiliza otros presentes en el entorno como medio para alcanzar los objetivos, trabajar los contenidos y desarrollar las competencias para conocer y comprender el mundo. Cada vez más se va constituyendo la comunidad práctica de aprendizaje, donde la experiencia individual pasa a ser colectiva, construyendo los fines que compartimos. Supone ganar calidad en la intervención didáctica y optimización de recursos, ya que facilita la aproximación y el intercambio de varios puntos de vista. La relación que se establece continuamente posibilita que los miembros de la comunidad educativa tomen contacto con el entorno que les rodea, encaminándose a la cohesión social. Es un proceso en el que los actores educativos y sociales van construyendo y aplicando un proyecto educativo compartido y coherente para sus ciudadanos. Tal como dice Eisner (2008): "es mediante los recursos culturales que las mentes se pueden construir en lugar de ser sacados de desarrollo natural que fructifican por su cuenta. La mente es producto de la interacción". Se pretende, tal como sugieren Gairín, Rodríguez y Armengol (2007), la construcción y organización del conocimiento con sentido y significación englobando la comunidad.

La relación con el exterior ha facilitado la generalización y transferencia de los aprendizajes a diferentes formas de crear conocimiento. Debemos recordar mediante diversas investigaciones (Schubauer-Leoni y Grossen, 1993; Marcelo, 2002; Morin 2003) que el conocimiento se construye en interacción social con el entorno. Es en este eje donde fundamentamos la autoformación y el trabajo en red, con ayuda del asesoramiento. Es por ello que se requiere un periodo de socialización del maestro para incorporarse en la cultura de la profesión (Marcelo, 2002), tomando ventaja ya en etapas muy iniciales de la formación. En el conocimiento del docente, el Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman, 1998) es un elemento relevante ya que supone la

combinación entre el conocimiento pedagógico y el saber transdisciplinario, dando paso a un trabajo donde contenidos, competencias y alumnos se van interrelacionando y entrelazando creando una doble hélice (Darling, 2009). Una de las bases de nuestra formación reside en que aprendemos a medida que lo hacen los alumnos.

La comunidad práctica se enriquece de la coordinación, de la comunicación y de la complementariedad mutua entre los diferentes agentes y espacios educativos del territorio. La interacción y las interrelaciones que facilitan el trabajo en red contribuyen a mejorar la formación de profesores y maestros, psicopedagogos, estudiantes, profesionales del centro de arte, e indirectamente, optimiza la atención a los alumnos, familias y usuarios del Centro de Arte. Con este trabajo conjunto surgen y se crean ideas que individualmente no se hubieran construido. De este modo la interrelación favorecida por el trabajo en red permite la manifestación de elementos emergentes de la interacción. Es por ello, que se intenta organizar el Proyecto Àlber en base a algunas aportaciones teóricas (Civis *et al.*, 2007) desde la autogestión, la corresponsabilidad de aprendizaje y el liderazgo compartido. Como educadores aprendemos cada vez más a crear situaciones de corresponsabilidad y de autogestión, explicitando los procesos metacognitivos y las emociones. La pasión por aprender de los alumnos está condicionada a la pasión por aprender y enseñar de los maestros, en los procesos de complementariedad y corresponsabilidad necesarios para que haya aprendizaje. Por lo tanto, se están creando continuamente oportunidades no sólo para "enseñar a aprender", sino también "para aprender a enseñar" (López y Jové, 1996). Asimismo, la innovación se potencia con el liderazgo compartido de los profesionales implicados, de forma que en un momento determinado puede adquirir más protagonismo para orientar, gestionar y dirigir un profesional del Centro de Arte, un maestro, un estudiante… dependiendo de aquello que se va concretando en el proceso. Se trata de un triángulo de enriquecimiento mutuo, principalmente, entre la Facultad de Ciencias de la Educación, el Centro de Arte la Panera y la escuela Príncep de Viana, cuyo eje vertebrador es el asesoramiento (véase figura 1):

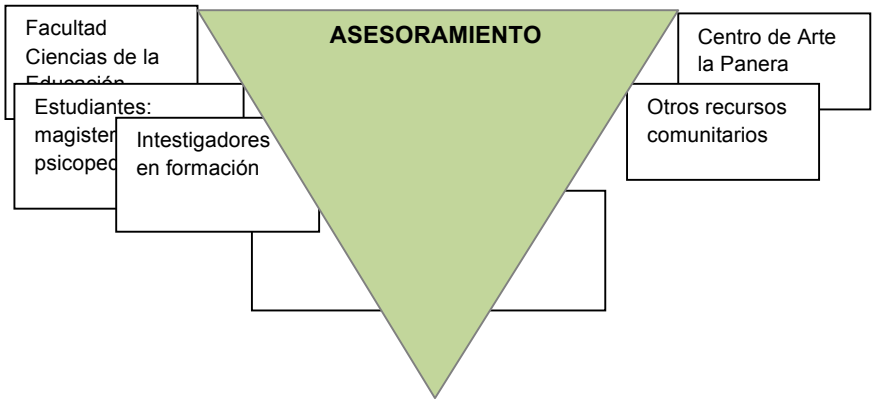


Figura 1. Triángulo de enriquecimiento recíproco, en la que el asesoramiento se sitúa en el centro del intercambio entre la Facultad de Ciencias de la Educación, el Centro de Arte la Panera y los recursos comunitarios, y el CEIP Príncep de Viana.

¿Cómo se genera el intercambio con los recursos comunitarios? El inicio, que permite desarrollar el currículo a partir del aprendizaje conjunto en los

diferentes niveles de la escuela, es comenzar en un mismo contexto alfabetizador: ir al cine a visionar la película Robots, visita al Auditorio Enric Granados, visita al Centro de Arte la Panera, visita a la Fundación Sorigué... Es una metodología que parte del arte como experiencia y que nos permite poder unificar, al mismo tiempo que diversificamos. Concretamos la enseñanza y la educación a través del arte contemporáneo con el objetivo de crear una línea de fuga y "salir" del marco rígido de currículum como una segmentación de disciplinas. Es un "arranque" para que el profesorado también se sitúe conceptualmente, y pueda trabajar desde la transversalidad, funcionalidad y significación de la propia vida. Se trata del diseño universal, donde se empieza en una actividad abierta que permite que cada grupo pueda situarse desde su interés, sus vivencias, sus conocimientos…

¿Por qué utilizar el arte contemporáneo en educación? Creemos en el arte como metáfora, ya que éste permite expresar aquello que las palabras no pueden decir y para cambiar estructuras mentales de pensamiento hacia otras más dinámicas y abiertas. Afianza las condiciones para que podamos conocer diferentes maneras de ver el mundo, a la vez que utiliza la imaginación y la creatividad como un medio para explorar nuevas posibilidades, sensaciones y emociones. El arte es un medio para comprender y mejorar la cultura (Chalmers, 2003). Las obras de arte son miradas del mundo y, por tanto, son puertas abiertas a todo aquello que nos rodea. Las prácticas artísticas, por su riqueza expresiva, por los interrogantes que plantea y los distintos horizontes que proponen, contribuyen a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, sensibles, observadores, imaginativos y reflexivos. Aprovechamos estas oportunidades para aprender a abrir la mirada. Con el arte como experiencia todos nos escuchamos, nos sorprendemos con nuestras palabras, nos deslumbramos, nos miramos, nos fascinamos... es un proceso que se ha de experimentar.

Así mismo, el uso de los recursos y el arte posibilita la interrelación de los conocimientos, generando la dialógica entre la teoría y práctica. El espacio de asesoramiento es el momento de poner en común de las experiencias, de poner palabras teóricas a aquellas tareas que se viven, de escuchar a los demás, y estar abierto a diferentes miradas. La revisión bibliográfica aplicada a la realidad que están viviendo los profesionales, nos ayuda a aprender y entender mejor qué pasa en nuestras aulas. También nos permite conocer cómo los maestros en formación inicial y continua integran los conocimientos teóricos y los generalizan a la práctica, en un ejercicio de metacognición. Pretendemos ser más reflexivos y capaces de resolver las situaciones prácticas, así como adentrarnos en la continua acción - reflexión - acción.

Este tipo de procesos ayudan a formarnos profesionalmente al profundizar en el conocimiento de la complejidad de la vida real y de la vida del centro. Consideramos las situaciones de incertidumbre y de improbabilidad como un componente más que puede emerger en cualquier momento. Por eso, como dice Heidegger (2001, citado en Morín, 2001) "es necesario que el cuerpo docente se sitúe en los lugares más avanzados dentro del peligro que constituye la incertidumbre permanente del mundo". En la escuela continuamente se están reconstruyendo modalidades y estrategias de enseñanza y aprendizaje para conseguir que los alumnos y el resto de agentes desarrollen competencias y aprendan a enfrentarse a las nuevas situaciones. En palabras de Morin (2001) es relevante que los profesionales "sean capaces

de gestionar la complejidad y cambio constante en que vive la sociedad y el entorno educativo, que tengan un conjunto de estrategias que van poniendo en juego para convivir con la incertidumbre". Replanteamos el rol del maestro hacia una perspectiva donde es el encargado de crear y orquestar ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en las actividades (Marcelo, 2002). La piedra angular pasa a ser la estrategia metodológica que se concreta en la organización que nos permita poder aprender todos juntos (Jové *et al.*, 2006).

Metamorfosis en la escuela

A medida que la red se va ampliando y consolidando y los profesionales continuamos progresando, la escuela late con más fuerza. Se ha producido un salto cualitativo en la formación, mejorando la calidad en la educación. Para ello, partimos de un trabajo colaborativo entre todos, donde cada persona aporta información al resto de compañeros complementando y emergiendo las miradas. Así mismo, facilita la interacción con los compañeros, el surgimiento de conflictos y el respeto entre las personas. Este curso los estudiantes futuros maestros, han elaborado un material audiovisual donde muestran momentos que ellos han vivido en el contexto, después de una supervisión por parte de la profesora de la universidad. Este material se muestra en los asesoramientos donde está presente todo el claustro y sirve para el análisis y la reflexión de y sobre lo que pasa en nuestro contexto. Los futuros maestros nos muestran su mirada, su visión que nos ayude en el conocimiento y en la mejora de nuestras practicas. A modo de ejemplo, Adela nos invito a todo el equipo docente a realizar una actividad con la misma metodología de trabajo que una maestra realiza en la clase con los alumnos, Mireia presento diferentes actividades en donde mostraba desde su punto de vista como se trabajaba a través de contenidos curriculares el sentimiento de pertinencia, Laia y Jessica nos mostraron como han vivido ella el hecho que la escuela utilice los recursos comunitarios como contextos de aprendizaje…. Estos trabajos muestran y hacen público muchos de los detalles que pasan en las aulas y su análisis nos permite conocer, comprender y adquirir estrategias para mejorar nuestra practica. De este modo pudimos ser conscientes de cómo trabajamos nosotros mismos, y el resto de compañeros, aprendiendo conjuntamente. Este es un claro ejemplo de liderazgo compartido, autogestión, corresponsabilidad y metacognición de la formación, tomando protagonismo los futuros maestros. Jordi, un maestro del claustro, dijo: "¿todo esto hacemos?"

Con todos estos procesos generados en el asesoramiento y que se intenta que fluyan en la vida del centro, hemos ido organizando y desorganizando estrategias metodológicas para dar respuesta a los niños, y a nosotros mismos. En la actualidad se trabaja por interniveles. Se realizan 4 grupos de alumnos en cada ciclo, de manera que en un grupo siempre hay dos maestros, siendo en total 5. Cada 15 días hay un ciclo rotatorio en el que cambian los maestros de grupo, de manera que éstos pasan por todos los grupos en 4 o 5 quincenas. La finalidad de esta estrategia es fomentar el aprendizaje social. Los niños aprenden del resto de compañeros, intercambiando los conocimientos construidos en el grupo de referencia. Los maestros tienen la oportunidad de participar en el trabajo con sus compañeros ante las distintas situaciones, para aprender conjuntamente nuevas maneras de desarrollar y afrontar los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, los profesionales que

trabajan en interniveles y los estudiantes en prácticas se reúnen cada día para poner en común cómo se ha desarrollado la actividad del día anterior, que han hecho, cuáles han sido las aportaciones por parte de los alumnos y los maestros y para planificar la nueva intervención. Este espacio y este tiempo representa otro momento para la formación y autoformación.

Los cambios en la formación y la metodología han producido cambios en las actividades educativas y el aprendizaje de los alumnos. En sus producciones se ha constatado la evolución de éstos y los profesionales, hacia un aprendizaje más elaborado, pasando del plano a las tres dimensiones, de los dibujos a creaciones de obras de arte que se pueden palpar, sentir…. (Véase imagen 1)

Imagen 1. Creación de una obra de arte por todos los niños y niñas de la escuela, donde expresan sus conocimientos, emociones y recuerdos. Realizado en tres dimensiones, tomando como elemento principal la madera y considerando la diversidad de materiales que presentes en nuestro mundo.

Se evidencia que para comprender y expresar sus conocimientos ya no es suficiente con el papel, se necesitan otras formas que permitan plasmar mejor la interacción constante y las múltiples interrelaciones de nuestro mundo. Así lo hemos ido incorporando paulatinamente en el proceso educativo. Porque vivimos, aprendemos y compartimos una realidad tal cual es: tridimensional.

Este avance también se manifiesta en los mapas conceptuales que se realizan en el Proyecto Àlber. Los mapas conceptuales son una gran herramienta y estrategia a la vez, ya que nos ayudan a auto – eco – organizar los conceptos, conocimientos y nuestra mente durante el desarrollo del proyecto. Cada vez más se escapan de la linealidad de las estructuras de pensamiento más estáticas y simples para mostrar una explosión de relaciones, tal como se puede observar en la imagen 2.

Imagen 2. Mapas conceptuales de Park Life (enero 2010). Existe una diferenciación entre mapas más lineales y otros más rizomáticos.

Las aportaciones de los alumnos se van relacionando mediante las categorías interactivas, viviendo una dialógica de desorden y orden permanente. La interacción que se produce del intercambio comunicativo genera ideas emergentes. Como fruto se establecen relaciones entre todas las categorías y conceptos del mapa. Se refleja así la evolución del pensamiento hacia la complejidad, siendo las relaciones más dinámicas y más cambiantes para facilitar la mejor comprensión del mundo que nos envuelve. Mediante la organización y desorganización constante de los conceptos de los mapas conceptuales a lo largo del curso escolar, aprendemos a establecer relaciones entre las ideas y los conocimientos. Estamos convencidos que es un gran paso a nivel metodológico que ayudará a dar más calidad al aprendizaje de los alumnos y a nuestro aprendizaje profesional. Como aprendices (maestros y alumnos) somos más capaces de hacer estas interrelaciones y ya no nos sentimos cómodos con la descripción y la linealidad.

Asimismo, en los mapas se han ido incorporando diferentes lenguajes de expresión, como las fotografías, los caligramas, los dibujos, las esculturas, una gran variedad de idiomas... El contacto con las tendencias artísticas produce una mejora en la calidad educativa, a nivel estético se incorporan nuevas técnicas y a nivel temático nuevas aportaciones planteadas por los propios alumnos y profesores a partir de las visitas a las exposiciones. Con ello, hemos aprendido a partir de las obras, para volver a las aulas a reflexionar sobre lo qué hemos visto, qué nos puede aportar y qué podemos aprender. Finalmente hacemos un retorno a la obra y los artistas a través de producciones, intercambios… Por ejemplo, en el proyecto relacionado con la exposición de Marina Nuñez nos llamó la atención la pieza de videoarte “Monstruas”, donde las caras de tres mujeres se iban deformando. Al llegar a la escuela, los alumnos de 4º se inspiraron en esta obra para realizar una producción. Para ello, se consensuaron los tres estados de ánimo que interpretarían, y se

registraron las expresiones faciales de cada alumno. Con todas ellas se compuso un vídeo donde aparecía uno a uno los rostros de los niños que se iban modificando. Una vez acabado, vino la artista Marina Nuñez y se lo mostramos. Aprendimos muchas cosas: utilización de las TAC, comunicación con el contexto, trabajo en equipo, metacognición…

No obstante, debemos recordar que el medio para construir conocimientos son los contenidos, y para lograr aprendizajes significativos buscamos su experimentalidad y aplicabilidad. En la escuela el progreso a nivel de contenidos de los maestros en formación inicial y permanente se ha hecho evidente en los mapas conceptuales, en las producciones de los alumnos… en definitiva, en la práctica diaria. Los contenidos de nuestras actividades, no sólo se vinculan a las artes visuales, sino que consideran los recursos comunitarios e incorporan otros aspectos vinculados a la cultura contemporánea como la literatura, el cine, la arquitectura, la ciencia y la robótica, entre otros. El objetivo es abordar la transversalidad a la que nos llevan estas interrelaciones, y que los docentes y estudiantes construyan estrategias para tratar los diferentes lenguajes de la cultura, teniendo presente la creciente transdisciplinariedad de la realidad.

Aprovechamos los recursos comunitarios, y vamos más allá al considerar que nosotros también formamos parte de éstos. Decidimos abrirnos al exterior exponiendo las producciones de los alumnos en los pasillos y las ventanas de la escuela, haciendo obras de arte en espacios abiertos como el patio, con las visitas de familiares, artistas... Son los medios que nos permiten hacer intervenciones públicas. Al mismo tiempo, nos planteamos la idea que en cualquier lugar se puede construir conocimientos. Empezamos a salir de la clase para aprender, creando así espacios de aprendizaje en la escuela para todos. Se pasa a una nueva concepción de lugar de aprendizaje donde el aula deja de tener un espacio físico concreto dentro de la clase y se favorece la construcción de aprendizaje de todos los actores en cualquier lugar. La escuela pasa a entenderse como contexto alfabetizador de vida. Este progreso ha emergido de la complejidad del mundo actual, obligándonos a crear nuevos modelos de trabajo, integrando diferentes recursos del entorno y los agentes de diversos ámbitos. Crecen así las redes de trabajo interprofesionales e intercomunitarias.

Todo lo que sucede en las aulas se relaciona con lo que acontece en casa y con la vida real, produciendo una legitimación del conocimiento que se enriquece con contenidos y saberes de las diferentes culturas que componen la escuela. Considerando heterogeneidad de la escuela nos humanizamos, nos ayuda a entender la realidad local desde la globalidad y la realidad global desde la localidad. Esta dualidad se deja sentir en las clases, en los asesoramientos, en las salidas… en las interacciones. Delante de un mismo tema escogido durante el curso para trabajar el Proyecto Àlber surgen diferentes conflictos, comentarios y conocimientos. También se manifiesta en otras situaciones, como en algunas ocasiones, una consigna previamente acordada por los maestros se aplica de manera diversa, dando lugar a una gran heterogeneidad de actividades. La consigna en cuestión se concreta en función de la interacción de los agentes que participan. En el análisis de esta situación, los profesionales reflexionamos y explicitamos lo que pasa desde la metacognitición. Una de las grandes contribuciones de esta situación fue darnos cuenta que la lógica de un niño es diferente a la lógica de los adultos.

Imponiendo nuestra lógica no se expresan los conocimientos de los alumnos, por ello se fomenta la escucha activa de los demás. Este tipo de situaciones son las que nos ayudan a construir y desarrollar competencias profesionales.
El intercambio que se produce en la escuela es concebido como riquezas que ayudan a construir la identidad personal, hacia una identidad colectiva profesional y una pertenencia a la escuela. Desde la autoformación se le otorga importancia a esta identidad individual y colectiva con la finalidad de que el maestro disfrute de esta profesión. Cuando las ideas surgen, hierven, etc. están llenas de vida y entusiasmo por progresar por comprender una realidad compleja. Ha surgido como necesidad de aprender de los demás. En los espacio de intercambio emergen ideas de la confrontación de reflexiones en común, de modo que las partes se genera un todo, que no está individualmente en cada parte, realizando una construcción conjunta de conocimientos. La evolución que se ha ido concretando en la escuela durante estos años ha ido acompañada de cambios significativos en las creencias, actitudes, ideas… evidenciando un progreso en el rol profesional, y produciendo un rebote inclusivo en toda la comunidad.
Queremos una escuela para todos. Tomando como referencia currículos de las escuelas sustentadas bajo este paradigma, hemos constatado una serie de características comunes con las nuestras: apuestan por un trabajo basado en las competencias básicas, trabajan en grupos, realizan interniveles y desarrollan culturas colaborativas en relación con los roles profesionales.
Y todo esto pasa en una escuela con una población poco estable, ya que la movilidad es muy elevada. Durante este curso el 30,43% de la totalidad de maestros han entrado a trabajar por primera vez en la escuela Príncep de Viana. Los alumnos con nueva matrícula en el centro representan el 19,2% del total.

Sintetizando

Hemos podido constatar en el presente estudio que nuestra formación docente está directamente relacionada con el trabajo en red. A medida que los maestros progresan profesionalmente, el trabajo en red se amplía cualitativamente con los recursos comunitarios. La autoformación se ha gestado y gestionado considerando el contexto, la incertidumbre y los procesos que emergen de las interrelaciones de la escuela como organización. Hemos construido el método como estrategia, es decir, según han ido surgiendo diferentes situaciones y conflictos hemos construido las competencias profesionales y personales para dar respuesta al entorno y a nosotros mismos, aprendiendo a convivir con las incertezas.
No podemos obviar que somos parte de la sociedad, por ello decidimos abrir las puertas de la escuela a la comunidad, no sólo para conocer el exterior, sino para que conozcan lo que somos. Este intercambio recíproco ha favorecido en primer lugar la construcción social de aprendizaje, y en segundo la creación de una comunidad práctica de aprendizaje. En este sentido, según han ido aprendiendo los maestros, estudiantes de la facultad y asesora, se ha hecho más evidente la progresiva evolución de los alumnos. Analizando sus producciones a lo largo de los años, hemos comprendido que éstas nos muestran y son indicadores para el análisis de la mejora del propio proceso de innovación y de aprendizaje.

Pero volviendo al trabajo en red, las condiciones que favorecen la participación e implicación de los actores y agentes son el liderazgo compartido unido a la corresponsabilidad y autogestión. Podríamos decir que el eje vertebrador de dicha organización son los asesoramientos que facilitan las relaciones entre los recursos comunitarios, por un lado. Por otro, son los espacios donde se han generado herramientas de reflexión, de colaboración, de préstamos de conciencia, de andamiajes… entre los profesionales. Así mismo, en las sesiones de asesoramiento compartimos las prácticas docentes diarias y posteriormente nos permite relacionarlas con aspectos teóricos para generar conocimientos profundos.

Como se ha planteado anteriormente, el medio que nos ha conducido a realizar un salto cualitativo es el arte contemporáneo. Es una experiencia que nos permite partir de una idea común y diversificarla según las particularidades de las situaciones y de los participantes. Además, nos permite conocer y representar otras realidades.

Pretendemos generar cambio ya desde la formación inicial, para que los nuevos maestros puedan aportar mejoras en las diferentes escuelas donde trabajen y ampliar la red al sistema educativo.

En definitiva, y tomando como referencia algunas aportaciones de Marcelo (2001), las características de nuestra autoformación en red son las siguientes:

- Los maestros de la escuela son los que han construido, junto a la asesora, futuros maestros y estudiantes en interrelación profesionales de los recursos comunitarios, la planificación y el desarrollo de las estrategias que se concretan en el aula.
- La finalidad principal del asesoramiento y trabajo en red es desarrollar competencias profesionales para educar(nos) desde la heterogeneidad presente en la vida.
- La autoformación se produce de manera contextualizada para dar respuestas reales a las demandas.
- En todo momento los profesionales somos protagonistas en los procesos de formación que se suceden.
- La autoformación se realiza con la revisión, comprensión y el análisis de las producciones que los alumnos realizan y de los aprendizajes que somos capaces de generar y construir.
- La corresponsabilidad y autogestión es un eje fundamental de la innovación, el cambio y la mejora.
- El centro es un espacio abierto y dinámico donde se promueven aprendizajes en interacción con el entorno, recursos comunitarios, familias….
- La autoformación es participativa, democrática, horizontal y con liderazgo compartido.
- Las metas y propósitos se han construido durante el proceso, siendo por ello compartidos.

Con todo ello, somos conscientes qué educación queremos para qué sociedad. Vivimos en una realidad compleja, y para convivir en ella optamos por un pensamiento cada vez más capaz de establecer interrelaciones, más dinámico y que considera la incertidumbre. En relación, formamos parte de un contexto con un alto porcentaje de movilidad por parte del profesorado y el alumnado y sus familias, donde continuamente están emergiendo incertezas. El proceso de innovación, autoformación y trabajo en red se está llevando a cabo desde el curso 2000-2001 en gran parte porque existe una línea de centro muy definida

que forma parte de su identidad como organización y permite que los agentes implicados desde su heterogeneidad se puedan situar y puedan desarrollar el sentimiento de pertinencia en la comunidad educativa.

Finalizamos retomando nuestro punto de partida, ya que *learning and becoming can not separate* (Deleuze y Guattari).

Referencias

Chalmers, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

Civis, M., Longàs, E., Longàs, J., & Riera, J. (2007). Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents. *Revista d'Educació Social, 36*, 13-23.

Eisner, E. (2008). *El museo como espacio para la educación artística*. Conferencia presentada en el I congreso internacional Los museos en la educación. Museo Thyssen. Madrid.

Gairín, J. & Armengol, C. (2003). Estrategias de formación para el cambio organizacional. *Contextos Educativos*, *6- 7*,355 - 374.

Gairín, J., Rodríguez, D. & Armengol, C. (2007). Funciones y formación del moderador/gestor de redes de gestión del conocimiento. En J. García & A. Seoane (Coords.) Tutoría virtual y e-moderación en red [en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 8(2). Universidad de Salamanca. <http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_gairin_rodriguez_armengol.pdf > [Consultado 2/03/2010].

Jové, G., Vicens, L., Cano, S., Serra, O. & Rodríguez, J. (2006). *Desig d'alteritat. Projecte Àlber: Una eina per atendre a la diversitat al'aula .* Lleida: Pagès. IX Premi Batec a la Recerca i Innovació educatives 2005.

Lopez, M. & Jove, G. (1996). *La organización escolar ante la escuela de la diversidad: ¿una ocasión para "enseñar a aprender" o una ocasión para "aprender a enseñar"? He aquí la cuestión*. En IV Congreso interuniversitario de Organización educativa, noviembre, (pp. 387-401). Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.

Marcelo, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación. *Revista de curriculum y formación del profesorado, 5*(1), 9-26.

Marcelo, C. (2002) La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Morin, E., (coord.) (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Schubauer-Leoni, ML & Grossen, M. (1993). Negotiating the Meaning of Questions in Didactic and Experimental Contracts. *European Journal of Psychology of Education* , *8*(4), 451-471.

Shulman, L. (1998): Theory, Practice and the Education of Professional. En *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.

Trabajo interdisciplinar de un caso en los nuevos grados de magisterio

Carmen Llorente
carmen.llorente@ehu.es
Pilar Aristizabal Llorente
p.aristizabal@ehu.es
Maria Luisa Garaigordobil Zumarraga
. marisa.garaigordobil@ehu.es
Universidad del País Vasco. UPV-EHU

Palabras clave: coordinación, metodología, trabajo colaborativo, interdisplinariedad, formación.

Abstrat
La comunicación que presentamos es el resultado de un trabajo de coordinación llevado a cabo durante el curso 2009/2010 en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. En los nuevos grados, y después de varias reuniones entre las tres Escuelas de Magisterio de la UPV/EHU, se acuerda que las materias que se cursan en primero se integren en dos módulos: en el primer cuatrimestre, un módulo al que hemos llamado de "Profesión Docente" y en el segundo, un módulo denominado "Escuela y Curriculum"

Se plantea, asimismo, la posibilidad de integrar este trabajo dentro del Programa ERAGIN (Realización de Proyectos Innovadores) y seguir las orientaciones metodológicas globales de la Universidad de Monterrey. Nuestro trabajo se enmarca dentro del módulo de Profesión Docente, en el que están implicadas las siguientes disciplinas: Sociología de la Educación, Teoría e Historia de la Educación, Función Docente, Psicología del Desarrollo y Desarrollo de la Competencia Comunicativa I.

Antecedentes y marco teórico

Tal y como exponíamos en la comunicación titulada: "Análisis de las dificultades que un grupo de docentes encuentran al querer articular una red de coordinación: el caso de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz.", se da una serie de acontecimientos que devienen en este trabajo de coordinación docente; sin embargo, antes de pasar al análisis de los mismos, nos parece indispensable referirnos a algunas de las aportaciones más reseñables en relación a la coordinación docente.

¿Qué entendemos por coordinación?

Tradicionalmente, la institución universitaria no ha estado caracterizada por un alto grado de coordinación docente; tal y como apunta Zabalza (2003), éste es uno de los puntos débiles de las Universidades, una debilidad manifestada en dos sentidos principales: por un lado, no existe un sentimiento de pertenencia que favorezca la identificación y la simbiosis con el grupo y, por otro, la voluntad para superar el individualismo y enfocar el trabajo con un sentido más colectivo y de integración, es escasa. Según San Fabián (2006), la coordinación se convierte en una exigencia de los procesos educativos, tan

difícil como necesaria. Al igual que las organizaciones escolares, las universidades se han caracterizado, en general, por ser resistentes a la coordinación, de forma que, si la coordinación es la característica esencial de una organización, podría deducirse que las instituciones educativas tienen una entidad organizativa débil.

La definición de los nuevos planes de estudio nos ha planteado, entre sus retos principales, la necesidad de abrir una línea de trabajo en la que los equipos de profesores y profesoras nos coordinemos con el fin de dar coherencia a las titulaciones y compartir experiencias, preocupaciones, aprendizajes y conocimientos. En definitiva, queremos que nuestra institución educativa sea el lugar en el que se analiza, reflexiona y discute conjuntamente. Esta forma de entender lo que debe ser una institución escolar pone énfasis en la idea de que todos podemos aprender de todos (Bolivar in Grisaleña & Campo, 2010).

Como dice Zabalza (2003), la competencia para coordinarse es una competencia claramente transversal. Se podría definir como: *"saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado".* Con esa idea iniciamos nuestra andadura el curso 2008-2009, teniendo claro que *"lo importante no se puede imponer por mandato; el cambio es un viaje, no un proyecto establecido; los problemas son nuestros amigos; la visión y la planificación estratégica son posteriores; el individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo; ni la centralización ni la descentralización funcionan; las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito; y todas las personas pueden ser agentes de cambio"* (Fullan in Gairín, Armengol, & Muñoz, 2010)

Hemos comprobado que coordinarse, como dicen Fullan y Hargreaves (in San Fabián, 2006)*, "exige esfuerzo, implicación, capacidad de diálogo, renuncias parciales a estilos individuales, rutinas, etc., por lo que debe ejercerse en un contexto de seguridad psicológica, en la certeza de que la colaboración no obligará a perder la propia identidad ni el sentido global de competencia. Trabajar en equipo no debe entenderse como una amenaza sino como una forma de humanizar el propio trabajo y las instituciones educativas. La función docente exige un alto grado de dedicación y compromiso, escasamente reconocidos en nuestra sociedad mercantil de resultados inmediatos. Pero, sin duda, lo más doloroso no es tener problemas, sino encontrarse sólo ante ellos".*

¿Por qué coordinarnos?

En opinión de San Fabián (2006), la respuesta a los principales retos que tenemos actualmente en la universidad pasa por la coordinación. Estamos en un momento de cambio en el que resulta fundamental la coordinación y el intercambio profesional. En la medida en que el trabajo docente sea resultado más de la indagación, de la deliberación informada y de la innovación, el trabajo en equipo se hace más imprescindible. Como apunta Zabalza, la coordinación resulta fundamental para la institución. No tiene sentido hablar de proyectos formativos, de funciones institucionales, de objetivos, de planes estratégicos y líneas prioritarias si no existen mecanismos de coordinación que los hagan posibles. Aquí es donde aparece el tema de la identificación con la

institución, el sentimiento de «pertenencia» a nuestra Universidad, Facultad o Departamento (Zabalza, 2003).

Según Grisaleña y Campo (2010), el objeto de análisis de la coordinación es la reflexión sobre la propia práctica docente que se contextualiza y concreta en los objetivos que la institución educativa ha establecido como propios y que son compartidos por el equipo docente. En este sentido, el centro deja ser "solamente" un lugar de aprendizaje y trabajo de los alumnos y alumnas, y pasa a convertirse, "además" en un espacio de aprendizaje para el profesorado. Como señala Bolívar (in Grisaleña & Campo, 2010), todo cambio, y más si tiene la pretensión de estabilidad y permanencia, exige una implementación paulatina. Conseguir que un centro educativo, en nuestro caso la universidad, pase de una cultura individualista y fragmentada a otra en la que los aprendizajes se comparten y en la que, el conocimiento se disemine de modo más horizontal que vertical, requiere tiempo y, de manera especial, la implicación de todos las personas que participan en los procesos educativos.

Beneficios de la coordinación

Si como señala Bolívar (2000) las organizaciones tienen capacidad para aprender, las instituciones educativas deberían ofrecer a sus miembros oportunidades para hacerlo de manera constante. Como bien explica San Fabián (San Fabián; 2006:459), en realidad, son las personas las que aprenden, pero el aprendizaje personal se produce siempre mediatizado por el conocimiento y la acción colectiva. Colaborar con los compañeros y compañeras, trabajar en equipo, innovar e intercambiar ideas son fuentes fundamentales de aprendizaje docente. Sabemos por la investigación educativa y por la propia experiencia, que la calidad escolar es el resultado de un equipo que trabaja coordinado entre sí y con otros equipos y agentes, creando redes (2006).

Compartimos la opinión de Zabalza (2003) en el sentido de que la coordinación facilita el desempeño de las tareas, mejora la efectividad de los individuos y sirve, en ocasiones, para que podamos conseguir nuestras propias expectativas. Hemos comprobado que por su propia naturaleza, restringe la libertad de acción individual y, en consecuencia, se convierte, a veces, en fuente de conflictos. Pero coordinarse implica acomodar las propias actuaciones a una dinámica común. A veces hay personas que dicen que aceptan coordinarse, pero sin tener que cambiar nada; sin embargo, sin acomodaciones mutuas no hay posibilidad de coordinación.

Dificultades de la coordinación

Al intentar impulsar la red de coordinación en nuestro centro hemos identificado algunas de las fuentes de resistencia expuestas por San Fabián (2006):

- La burocracia, los esfuerzos sin incidencia en el aula y el incremento de reuniones.
- La sobrecarga de trabajo sin compensaciones, sin reconocimiento, el desequilibrio en cuanto a la carga de trabajo, los agravios comparativos. En este sentido, es frecuente que los equipos directivos acudan a quienes saben que colaborarán, reforzando así la tendencia a recaer sobre las mismas personas la responsabilidad.

- La pérdida de autonomía, individual y colectiva, instrumentalizando la coordinación para ejercer un control externo del trabajo docente, para eliminar conflictos o diluir responsabilidades.
- El peso de la tradición, cuando no hay experiencias previas o éstas son negativas.
- La falta de confianza en lo que propone el cambio, en uno mismo, en los mensajeros o en los coordinadores y coordinadoras cuando su trayectoria profesional carece de credibilidad

Todos estos aspectos han ido saliendo en un momento u otro de nuestra experiencia. Pero además de todo lo anterior, hay dos aspectos que señala Zabalza (2003) que nos han creado problemas en este esfuerzo por alcanzar metas institucionales de colegialidad y coordinación: el tiempo y la diversidad de roles.

El tiempo de estar juntos, compartir o debatir, es un bien escaso en las Universidades. Las personas estamos agobiadas de trabajo, compromisos y preocupaciones, y no disponemos de tiempo para construir ese espacio común de encuentro que posibilite el conocimiento mutuo (personal y profesional), ni para observar lo que los otros hacen. Los momentos de reuniones se hacen escasos y muy condicionados por la necesidad de resolver cuestiones casi siempre administrativas. Los Departamentos, que deberían constituir ese espacio de coordinación, trabajo colectivo y apoyo mutuo, tampoco han asumido de manera plena esa función.

La diversidad de roles es otra de las dificultades para conseguir un nivel de coordinación y cooperación adecuados. Las tareas docentes están concebidas como actuaciones individuales a desarrollar en lugares independientes, lo que posibilita que acaben generándose sentimientos de propiedad con respecto a las mismas y que en la enseñanza universitaria, precisamente por la naturaleza especializada de dichos roles, provoquen la desaparición de las tareas intercambiables (Zabalza, 2003). En este sentido, en nuestra escuela se han puesto en marcha iniciativas para romper el aislamiento de las clases, estableciendo disciplinas compartidas por varios profesores y profesoras e integrando en un mismo proyecto docente diversas disciplinas.

Como plantea San Fabián (2006), hemos tenido en cuenta que para que la coordinación funcione, es importante atender las necesidades de reconocimiento, autorrealización, desarrollo personal, pertenencia y sentimiento de eficacia, dejando en segundo lugar las políticas sancionadoras, pues el castigo puede evitar comportamientos inapropiados pero no activa el comportamiento deseable. Más efectivas serán las medidas positivas que promuevan la colaboración no por miedo a la sanción, sino por la necesidad de colaborar. Como recoge San Fabián {{459 San Fabián, J.L. 2006/a;}} de Coronel y Armengol, la construcción de la colaboración como cultura institucional requiere una política de colaboración, un escenario organizativo apropiado y una serie de condiciones:

- Normas y valores democráticos ampliamente compartidos.
- Comunicación y coordinación entre el profesorado y las unidades de organización.
- Implicación activa de los miembros de la organización.

- Predisposición positiva hacia los cambios y las innovaciones.
- Autonomía en la gestión.
- Mantenimiento por parte de los grupos de estructuras con el grado óptimo de relación entre el nivel de la tarea y el nivel emocional.
- Liderazgo de los equipos directivos del centro y apoyo a las experiencias de colaboración.
- Consideración del centro como espacio para el desarrollo profesional del docente.
- Colaboración interinstitucional entre los centros y otras instituciones sociales y el contexto cercano.
- Estabilidad del equipo docente y adecuación al proyecto del centro (2006).

Aspectos todos que tendremos que cuidar si queremos que la red de coordinación que hemos puesto en marcha tenga continuidad en un futuro.

Objetivos

El objetivo fundamental que nos hemos propuesto es analizar y dar a conocer a nuestro alumnado, cómo desde diferentes áreas podemos colaborar a dar soluciones comunes a un problema real, que se puede plantear en cualquier momento en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Para poder conseguir dicho objetivo, era necesario plantearnos una formación teórico-práctica común por parte de todo el profesorado implicado en el módulo para poder llegar acuerdos en los que se base nuestro trabajo, segundo objetivo importante y al que dedicamos gran parte de las tareas de coordinación. Estos acuerdos tienen como meta :

1- Consensuar cuáles son las competencias del módulo de Profesión Docente que van a enmarcar nuestro trabajo interdisciplinar

- *Que los/las estudiantes identifiquen, analicen y valoren los condicionantes históricos, sociales, psicológicos y pedagógicos que enmarcan diferentes formas de intervención educativa, para que comprendan la función social de la escuela y sus quehaceres como educadores/as en la situación actual de la misma.*
- *Que los/las estudiantes identifiquen y analicen las situaciones y problemas de la Escuela desde una perspectiva global e interdisciplinar, para ser capaces de trabajar en colaboración con las familias y con otros profesionales de la educación, adecuando su intervención a las diferentes situaciones comunicativas y relacionales.*

2- Utilizar un lenguaje común en torno al concepto de “módulo”

3- Reflexionar en torno a diferentes posibilidades de llevar a cabo el trabajo común.

4- Aportar, desde cada materia, un crédito al trabajo interdisciplinar.

5 – Establecer las bases y criterios comunes para la evaluación del trabajo

Proceso de trabajo y metodología adoptada

El trabajo se ha llevado a cabo en reuniones quincenales durante el curso 2009/10. En dichas sesiones hemos reflexionado sobre diferentes posibilidades para llevar a cabo el trabajo común y conseguir los objetivos anteriormente expuestos. El proceso ha sido complejo. Los cambios de impresiones hacían, a veces, que los acuerdos tomados debieran ser modificados; que surgieran dudas sobre la elección de la metodología a seguir…. Pero a la vez que

complicado, ha resultado ser un logro muy gratificante y enriquecedor el que un grupo de docentes se reúnan, cuestionen su propia docencia y coordinen un plan de actuación común para todas las disciplinas.

Después de cuestionarnos si el trabajo común del módulo iba a girar sobre un problema, un proyecto o un caso, finalmente optamos por el diseño de un caso. Para ello, tomando como punto de partida una noticia aparecida en los medios de comunicación, y de gran incidencia en el mundo de la educación, hemos diseñado un caso cuya temática es el tratamiento de género en los sistemas educativos. Pretendemos que al final del primer módulo, el alumnado, a través de los contenidos trabajados en las diferentes materias, llegue a un acuerdo sobre el problema planteado, y lo argumente y defienda en un Informe escrito. Comenzamos el diseño del caso, abordando la temática y el descriptor, redactando el caso y definiendo cuáles serían las fases del trabajo.

Temática : El tratamiento de género en los sistemas educativos

Descriptor: *"Cómo han respondido y responden los sistemas educativos desde su creación a la educación de las mujeres, el papel del hombre en este proceso y las circunstancias sociales e históricas, las creencias psicológicos y las demás variables que han hecho que esto fuera así".*

A continuación (en cursiva) adjuntamos la descripción del caso elaborada como punto de partida del trabajo interdisciplinar.

Descripción del caso

El C.P. X es un centro mixto y la igualdad de oportunidades para el alumnado se recoge en su proyecto educativo.

Últimamente, han aparecido en la prensa, y en los corrillos del pasillo y sala de profesores ideas relacionadas con la influencia que la coeducación está teniendo en los resultados académicos, es decir, que el rendimiento de niñas y niños por separado sería mejor. Parece ser que ya hay algunos colegios que aplican esta separación.

Algún profesor o profesora de este centro, que durante años había permanecido "en silencio" respecto a este tema, se anima a decir "lo que ella o él ya sospechaba". Asimismo, otro profesor comenta que en las reuniones con los padres y madres de su aula más de uno ha planteado esta cuestión.

La directora, una docente con 25 años de experiencia y que siempre ha estado a favor de la renovación pedagógica, de la coeducación, del diálogo como medio para solucionar conflictos y de la escucha como herramienta fundamental de la convivencia, cree que sería interesante analizar la situación y convoca a una reunión de profesores y profesoras cuyo tema monográfico sería: "La escuela, espacio donde los estudiantes (alumnos y alumnas) pueden trabajar juntos o separados", con el objetivo de afianzar y argumentar la postura del Claustro del Profesorado en torno a este tema y trasladar los diferentes posicionamientos al Consejo Escolar para su posterior análisis.

Antes propone una pequeña comisión dinamizadora del debate, que organice la sesión o sesiones, que proporcione material al respecto, que elabore un cuestionario de dudas, preguntas, etc. que puedan servir de hilo conductor de las reuniones.

Fases del trabajo

La metodología del caso plantea una situación problemática relativa generalmente a hechos relevantes, normas de actuación profesional en un contexto educativo, informaciones diversas, puntos de vista conflictivos entre los participantes de la situación y/o dilemas profesionales.
Para resolver el caso lo estructuramos según las cuatro fases de trabajo que se describen en esta metodología para ser abordado por el alumnado con la ayuda del profesorado:

1. Comprensión inicial del caso: lectura, identificación y comprensión.
2. Búsqueda de posibles soluciones iniciales.
3. Análisis e interpretación del caso. En esta fase se aportará al alumnado la información pertinente.
4. Elaboración del informe.

A la hora de plantear el trabajo a realizar en cada una de las fases, recordamos que la tarea va dirigida al alumnado de 1º curso, que llega por primera vez a la Universidad, que no conoce qué es un centro educativo y que, en muchos casos, tiene competencias preuniversitarias incompletas, cuando no escasas. Por lo tanto, las tareas a efectuar deberían incardinarse en el ámbito del análisis más que en el del diseño, y en ellas la mediación del profesor en términos de "andamiaje" tendría que ser clara e intensa. Compartimos la idea de suscitar y priorizar, conforme a la metodología activa, que las interrogantes surjan del propio alumnado, así como la necesidad de reducir el dossier de materiales generado, con los aportados desde las distintas áreas. Dicho dossier de preguntas y materiales sería un soporte para el profesorado.

Para facilitar el trabajo interdisciplinar, se hace hincapié en que el profesorado deberá ir orientando y concretando las preguntas que, dentro de su asignatura, son más relevantes para el análisis y la elaboración del informe final del caso. Asimismo, se acuerda poner a disposición del alumnado los horarios de tutoría individual para resolver las dudas o cuestiones en relación con dicho trabajo. Por último, planteamos la posibilidad de utilizar la Plataforma Moodle como un recurso del profesorado para resolver dudas de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se ha reflexionado sobre la metodología a utilizar, materiales que se van a emplear, criterios de evaluación e, incluso, características que deberá tener el informe que evaluará el trabajo realizado. Por otro lado, se ha especificado qué contenido del programa de cada asignatura dedica cada docente al trabajo modular y su temporalización. Surgen varias propuestas en torno a la distribución temporal. Fundamentalmente se han estudiado dos opciones: la intensiva, que consistiría en hacer coincidir en el tiempo el trabajo del caso, concretando en qué semanas del cuatrimestre se debería trabajar; y la extensiva, que destinaría las horas prácticas de 4-5 semanas al trabajo del módulo, pero sin coincidir todas las materias en el mismo periodo. Reflexionamos sobre los "pros" y los "contras" de cada una de las propuestas y, al final, consideramos que no necesariamente tiene que ser una opción intensiva y que cada materia podría trabajar la parte correspondiente al caso en momentos diferentes del cuatrimestre. Lo que sí se ve imprescindible es hacer una secuenciación lógica de las materias y contenidos que se van a aportar al caso.

Para hacer realidad este proyecto de coordinación, ha sido necesario conocer los diferentes cronogramas de cada materia, aportados al grupo por cada disciplina. La finalidad de presentar los cronogramas a todos los miembros de la comisión ha sido comprobar si los temas, contenidos, tareas… se solapaban en las diferentes disciplinas. Analizados los cronogramas, comprobamos que no era así y que tan solo en algunos casos el tema era abordado de manera complementaria desde algunas materias.

Acuerdos y logros

A medida que hemos avanzado en el trabajo de coordinación, hemos llegado a una serie de acuerdos:

1. Revisar temarios (del cronograma) para que no se repitan
2. Decidir que les vamos a solicitar entregables para ser evaluados.
3. Acordar el mismo número de entregables por cada área y que no coincidan en el tiempo.
4. Revisar que la valoración de los entregables (el peso en la calificación) tenga cierto equilibrio. Se propone como ejemplo el trabajo realizado en el área de Desarrollo de la Competencia Comunicativa I:

Parte práctica: 3 entregables (20% valoración cada uno) , en total el 60% de la calificación total.

Parte teórica: 40% de la calificación total

Se recomienda aproximarse a esta baremación: 60% (práctica)/40% teoría.

5. Aunar Criterios de Evaluación del Módulo.
6. Diseñar la organización del próximo curso.

Una vez consensuados los ejes fundamentales que caracterizan el módulo y diseñadas las primeras fases de dicho trabajo común, decidimos aunar criterios para la elaboración y evaluación del informe final.

Elaboración y evaluación del trabajo modular

ACUERDO 1. Utilizar el guión de elaboración del Informe final que se entregará al alumnado. Este documento contiene los siguientes materiales:

- Estructura.
- Características lingüísticas y discursivas.
- Organización (preguntas)
- Criterios de evaluación del contenido.
- Rúbrica de evaluación del contenido (tabla específica).
- Rúbrica de evaluación de los distintos aspectos relativos al informe (tabla general).

ACUERDO 2. El Informe tendrá una extensión de 10 folios y en su evaluación se diferenciarán dos partes:

a) el análisis formal, que se hará desde el área de Competencia Comunicativa.

b) el análisis de Contenido, a realizar desde las diferentes áreas de conocimiento. Acordamos como procedimiento:

1) realizar una pequeña reunión previa para “familiarizarse” con los criterios de la rúbrica.

2) distribuirse al azar los informes de todos los estudiantes entre el profesorado de las cuatro áreas restantes y proceder a su evaluación.

3) llevar a cabo un encuentro final para revisar las calificaciones y los problemas-dudas que hubieran aparecido en el proceso.

ACUERDO 3. Concretamos también que la fecha de entrega del Informe será durante la última semana. Recordamos que cada área dará a este entregable un valor de un sexto de la calificación total de la asignatura.

Materiales elaborados para la evaluación

A continuación presentamos algunos esquemas y rúbricas que hemos elaborado y que pueden ayudar a nuestro alumnado a la elaboración del informe final y a conocer cómo va a ser evaluado (ver tablas 1, 2 y 3):

Tabla 1: PREGUNTAS GUÍA PARA ELABORAR EL INFORME DEL CASO

PLANTEAMIENTO	1. ¿Cómo presentas el problema? ¿Qué preguntas o cuestiones iniciales sirven para plantear el problema?.
CONSULTA DE FUENTES:	2. ¿Qué fuentes o datos has utilizado en la elaboración del caso/problema? : a) de forma general (conjunto de fuentes revisadas); b) de forma específica (fuentes que has utilizado de forma más intensa: por qué las has elegido).
DESARROLLO del Informe	3. ¿Cuáles son según tú los términos completos del caso/problema? ¿Qué cuestiones-conceptos son relevantes pare entender el problema en todos sus aspectos? (definir bien los conceptos y su relación con el caso/problema). Esta es la parte más amplia del informe: tiene que ver con el desarrollo del informe).
CONCLUSIÓN o cierre del informe	4. ¿Cuáles son las conclusiones fundamentales que extraes de forma sintética sobre el caso/ problema? ¿Cuáles son los aspectos más importantes a tener en cuenta para llegar a plantear una solución rigurosa del caso/problema?.
POSICIONAMIENTO PERSONAL	5. ¿Cómo te posicionas tu ante este caso/problema y con qué argumentos crees que puedes justificar tu postura?. ¿Hay contraargumentos de peso en relación con tu postura? ¿Por qué, a pesar de esos contraargumentos, sigues manteniendo tu postura? ¿Cómo lo justificas?. ¿Tus argumentos son racionales , emocionales (se basan en sentimientos) o actitudinales?(se basan en creencias personales profundas)? ¿Tu posición es puramente personal o está afectada por el posicionamiento mayoritario de tus compañeros/as de clase? ¿crees que tus argumentos y la justificación de tu postura es más sólida que la mayoritaria de tu grupo-clase?

Tabla 2: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL CONTENIDO DEL INFORME

1.- Análisis lingüístico.	Corresponderá al Departamento de Lengua
2.- Organización formal	Según anterior guión de fases, u otro

3.- Unidad discursiva entre las partes	Que existan párrafos iniciales en cada parte que la unan con la anterior.
4.- Claridad discursiva y argumental en cada apartado	Presencia de subtítulos o subapartados – si se quiere – pero, sobre todo, claridad de las ideas, conceptos y argumentos empleados y bien relacionados.
5.- Calidad del contenido del informe:	a) Riqueza y relevancia de las fuentes consultadas. b) Identificación de los conceptos e ideas principales de cada fuente consultada.(en el apartado de DESARROLLO) c) Establecimiento de relaciones fundamentales entre conceptos y elaboración de ideas generales (en el apartado de DESARROLLO). d) Calidad de las conclusiones, relaciones e ideas generales (en el apartado de CONCLUSIÓN). e) Calidad de la fundamentación de la postura personal: riqueza argumental y manifestación de propia personalidad.

Tabla 3: BAREMACIÓN PARA EVALUAR EL CONTENIDO DEL INFORME

Calificación	**Niveles de razonamiento discursivo**
Sobresaliente: 10.	Se utilizan posibles soluciones generales alternativas y se identifican sus consecuencias, se reflexiona con gran generalidad.
Sobresaliente: 9	Se utilizan especialmente relaciones generales (que incluyen los conceptos fundamentales) e ideas bien elaboradas.
Notable alto: 8	Se establecen relaciones entre conceptos y se elaboran algunas ideas o principios generales
Suficiente-alto:6,5 /Notable básico: 7	Se definen claramente los principales conceptos y se utilizan adecuadamente en el discurso.
Suficiente básico 5-6	Se utiliza multiplicidad de datos y ejemplos y se describen a modo de listado (se ha recogido mucha información y se expone a modo de listado, sin establecer relaciones).
Insuficiente	Se utiliza algunos datos o ejemplos particulares pero de forma inconexa.

A partir del debate en torno a estos acuerdos, surgen nuevos problemas relacionados con la evaluación del alumnado no presencial y la posibilidad de aprobar la asignatura y suspender el trabajo del módulo.

Recordamos la información que aparece en la normativa interna de la Universidad sobre la evaluación del alumnado presencial y no presencial, y después de un largo intercambio de ideas, llegamos a los siguientes acuerdos, que se darían a conocer al alumnado el primer día de clase:

Calificación del trabajo del módulo

A) **Alumnado presencial. Primera convocatoria:** La calificación del módulo es 1/6 de la calificación de la asignatura. Esta calificación se sumará a la evaluación de cada una de las disciplinas .Si el trabajo está aprobado y la asignatura suspendida, la nota del trabajo se conserva hasta la segunda convocatoria

B) **Alumnado presencial. Segunda convocatoria:** Aquellos alumnos y alumnas que hayan suspendido la asignatura y el trabajo del módulo, en el examen se realizarán preguntas que versarán sobre los contenidos que dicha disciplina haya aportado al estudio del trabajo modular.

C) **Alumnado no presencial y con matriculación parcial en el curso. Primera y segunda convocatoria.** En el examen teórico de cada una de las asignaturas, se realizarán preguntas que versarán sobre los contenidos que dicha disciplina haya aportado al estudio del trabajo modular.

Se comenta que en este primer curso la recuperación del trabajo se va a realizar mediante preguntas teóricas, pero que para no romper con la idea modular, se retomará la idea de reelaborar el informe para el curso próximo.

De cara al futuro

Tradicionalmente, la puesta en marcha de nuevas propuestas metodológicas, además del indispensable proceso previo de reflexión y debate sobre la naturaleza y viabilidad del planteamiento a desarrollar, suele conllevar la necesaria concesión de un periodo de tiempo lo suficientemente razonable como para familiarizarse con el mismo; dicho periodo, a pesar de estar caracterizado por la flexibilidad inherente a todo planteamiento novedoso, se constituye a su vez en una etapa crucial de cara a la posible consecución de éxito por parte del mismo.

En nuestro caso, el ambiente de trabajo y la buena predisposición que han caracterizado al grupo de profesores y profesoras integrantes del módulo de Profesión Docente, han derivado en la adopción de una serie de acuerdos que, tal y como hemos comprobado, posibilitan que tanto el planteamiento a desarrollar como la tarea final a realizar, estén claramente definidos, con la excepción lógica de aquellos aspectos que posiblemente debamos ir reajustando a lo largo del proceso restante.

Lógicamente, la puesta en marcha del citado módulo, si bien requiere del referido proceso de familiarización con el mismo, debe procurar ir consolidando sus bases de manera firme, con el objetivo principal de que el alumnado vaya también familiarizándose con la propuesta metodológica y, sobre todo, perciba su rigor y seriedad, aspectos que le ayudarán finalmente a dar sentido a la tarea a realizar. Como hemos señalado con anterioridad, nos parece crucial incidir en estos aspectos, puesto que el devenir de este módulo- el primero a afrontar por el alumnado-, condicionará la percepción y predisposición con la que éste vaya afrontando los siguientes.

Para ello, nos parece indispensable prestar una atención pormenorizada al proceso de implantación de la propuesta metodológica, lo que necesariamente nos impulsa a continuar con reuniones periódicas de coordinación, orientadas al análisis de las dificultades suscitadas y posible resolución de las dudas que se vayan planteando en el “día a día del aula”.

Asimismo, debemos también esforzarnos en mantener el buen ambiente de trabajo y la predisposición anteriormente citada, sobre todo con la finalidad de ir “contagiando” al profesorado con nuestra ilusión y nuestro convencimiento en torno a la idea de que la consecución de las competencias no está en el trabajo individual de una disciplina, sino en el trabajo interdisciplinar de todas las materias que configuran el módulo.

References

Gairín, S., Joaquín, Armengol, A., Carme, & Muñoz, M., José Luís. (2010). La innovación educativa en las comunidades autónomas de cataluña y aragón. Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado, 14(1)

Grisaleña, J., & Campo, A. (2010). Las escuelas que aprenden:Características básicas. Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo De Administradores De La Educación, (3)

San Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente: Condiciones organizativas y compromiso profesional. Participación Educativa, 3

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitaria. calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Formación del profesorado e innovación pedagógica en el uso de las tecnologías 2.0 en el espacio europeo de educación superior

Eloy López Meneses, elopmen@upo.es (*)
Guillermo Domínguez Fernández. gdomfer@upo.es (*)
Francisco Javier Álvarez Bonilla, fjalvbon@upo.es (*)
(*) Universidad Pablo de Olavide. Dpto. de Ciencias Sociales. Área de Didáctica y Organización Escolar.

Resumen.

En el contexto europeo, no cabe duda que las TIC y especialmente las metodologías en red orientadas bajo el enfoque socio-constructivista e investigador, jugarán un papel muy significativo, por las posibilidades que pueden ofrecer: establecer comunicaciones sincrónicas y asincrónicas entre los diferentes miembros de la comunidad europea, potenciar la construcción de agrupaciones colectivas internacionales de conocimientos, ofrecer experiencias contextualizadas y significativas para el alumno, favorecer la toma de decisiones y la resolución de problemas sociales por los estudiantes, potenciar proyectos de investigación europeos en equipo, etc. (Cabero, Valverde y López Meneses, 2009).

En este sentido, el incremento exponencial de aplicaciones basadas en la web se está consolidando como un medio importante en el ámbito educativo (Long, 2006; Pulichino, 2006; Saeed, Saeed y Yang, 2008; Saeed, Yang y Sinnappan, 2009; Aguaded, Guzmán y Tirado, 2010). Asimismo, para la formación del profesorado universitario se ha convertido en factor clave en las experiencias universitarias de innovación pedagógica, en el contexto de los nuevos retos del Espacio Europeo (Aguaded y López Meneses, 2009).

El presente estudio describe una experiencia universitaria de innovación con software social (word clouds) desarrollada durante el curso académico 2009-10 en diferentes sesiones de Enseñanza, Prácticas y Desarrollo (EPD) correspondiente a la asignatura Tecnología de la Información y la Comunicación y Educación Social en la titulación de Grado en Educación Social y en el Grado conjunto en Educación Social y Trabajo Social, que se imparte por primera vez en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Entre los objetivos resaltan favorecer el papel activo del futuro profesional del la educación. Explorar fuentes electrónicas de información sobre las funciones del educador. Crear entornos de aprendizaje virtuales elaborados por los propios estudiantes. Fomentar el andamiaje cognitivo, reflexivo y creativo en red. Estimular el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. Saber utilizar diferentes aplicaciones relacionadas con tecnología 2.0 en la construcción del propio conocimiento. Estimular un papel dinamizador del estudiante en su propio proceso de construcción del conocimiento. Y construir un repositorio didáctico colectivo (una nube de palabras) relacionadas con las funciones del educador.

Las conclusiones más relevantes, son que la mayoría de los estudiantes opinan que las principales funciones del educador son las de mediador social/ asesor/ consejero/ orientador (f=56); dinamizador/ animador/ comunicador (f=44); socializador (f=34); evaluador (f=23). También, es de resaltar como aspecto negativo con un f=23, la simple función de transmisor o informador. Asimismo, sólo diez estudiantes indican como función del educador la de investigador, seis alumnos señalan la de transformador social, tres sugieren la función de creador, al igual que de promotor/ generador de redes sociales y dos estudiantes apuntan la función de innovador.

Palabras Claves/ Descriptores:

Recursos 2.0, Formación del profesorado en red, Web 2.0.

1. Las tecnologías digitales 2.0 sociales.

El uso de las tecnologías Web 2.0 con los nativos e inmigrantes digitales en el ámbito socio-educativo puede ayudar y potenciar la constitución y consolidación de equipos de trabajo, facilitar el diálogo e intercambio de ideas, experiencias entre los diferentes grupos sociales, la indagación e investigación educativa, la reflexión colectiva, la interacción y la participación social (López Meneses, 2009).

Uno de los efectos más notables de las tecnologías digitales es que permiten y facilitan una mayor comunicación entre las personas independientemente de su situación geográfica o temporal (Area, 2009).
La extensión de la formación telemática en los nuevos momentos históricos por los que pasa las Universidades españolas es cada vez más imparable (León y otros, 2008; De Benito y Salinas, 2008; Llorente y Cabero, 2009). El profesor del siglo XXI se encuentra ante un particular desafío, ya sea como profesor presencial que utiliza las TICs en clase, o como e-formador o e- tutor de enseñanza abierta y a distancia, pues tiene que actualizar sus conocimientos para poder hacer un uso adecuado de estas herramientas (Blázquez y Alonso, 2009).
Hoy en día, los aspectos dinámicos y participativos de la Web 2.0 están cambiando las formas de los bienes y estilos de producción (Tapscott y Williams, 2006). En el ámbito educativo la utilización de la tecnología relacionada con el software social puede permitir diferentes estilos de formación en que los alumnos adoptan un papel más activo y de vanguardia en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento (Roberts, 2005).
Merelo Tricas y Escribano (2008) señalan que el calificativo 2.0 invoca no sólo un cambio en las herramientas sino también en la actitud: mirando el ingrediente que influye en la web 2.0, la democratización, los estudiantes deberían poder tomar parte en algunas decisiones sobre el diseño de su aprendizaje y las formas de trabajar que prefieran y las nuevas herramientas están aquí para ayudarnos en ello. Ya no se trataría de un entorno preparado y preconfigurado por el profesor sino que el proceso del aprendizaje podría venir auxiliado por una serie de herramientas que 'viven' en Internet y que hay (o no) que integrar para constituir lo que es la información sobre el curso y la materia considerada: es posible que alguien prefiera colaborar utilizando un wiki, o tal

vez mediante blogs o alguna herramienta 2.0 similar, junto con otros que prefieran métodos más tradicionales; no se trata tanto de centrarse en la herramienta como de que la diversidad existente facilite las acciones formativas universitarias.

Debido a estas características se ha señalado que la emergencia de la web 2.0 representa una revolución social, más que una revolución tecnológica. No se trata tanto de una tecnología, como de una "actitud" la cual consistiría básicamente en el "estímulo a la participación a través de aplicaciones y servicios abiertos" (Downes, 2005; O´Reilly, 2005). En resumen, la Web 2.0 consiste fundamentalmente en el cambio de rol del usuario de la Red que pasa de ser un mero lector a lector-escritor (Ruiz, 2009). O en palabras de Suárez (2010), es, sustancialmente, un estadio de desarrollo social que se dinamiza en torno a la creación colectiva, esto es, un ámbito de participación virtual donde el usuario es el creador del contenido.

Con la aparición de la tecnología web 2.0 más democrática, abierta, colaborativa, intuitiva y gratuita puede utilizarse como recurso didáctico para la implementación de metodologías más flexibles, activas y participativas. En este sentido, se presenta, a continuación, una experiencia universitaria de innovación para la formación del profesorado.

2. Desarrollo de la experiencia universitaria.

El presente estudio describe una experiencia universitaria de innovación con software social (word clouds) desarrollada durante el curso académico 2009-10 en diferentes sesiones de Enseñanza, Prácticas y Desarrollo (EPD) correspondiente a la asignatura Tecnología de la Información y la Comunicación y Educación Social en la titulación de Grado en Educación Social y en el Grado conjunto en Educación Social y Trabajo Social, que se imparte por primera vez en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

La investigación parte de la premisa didáctica que el aprendizaje no es meramente reproductivo y transmisivo, sino que debe orientarse desde el modelo didáctico socio-constructivista e investigador en el que el educando elabora su propio conocimiento a partir de las ideas previas y su experiencia en interacción con los recursos tecnológicos. Asimismo, el profesor es un dinamizador y orientador de los procesos formativos, entre otros aspectos.

Respecto al programa inicial de la asignatura consta de diferentes bloques temáticos[85] y de diez sesiones de prácticas donde se enseña el diseño, desarrollo e implementación de diferentes utilidades, aplicaciones y recursos 2.0 (wikis, blogs, sindicación de noticias, foros de debates, Word clouds, elaboración de mapas conceptuales en línea, e implementación de redes sociales y profesionales...) muy interesantes para el educador social. Algunas de las utilidades 2.0 se pueden consultar en el siguiente repositorio: http://otras-utilidades.blogspot.com/ (figura 1).

[85] Se puede consultar en el sitio web: http://www.arrakis.es/~educatio/ (Webmaster: Eloy López Meneses).

Figura 1. Repositorio de utilidades y recursos 2.0.

La experiencia innovadora universitaria se desarrolló a finales del mes de abril con la aplicación denominada Wordle. Su enlace es http://www.wordle.net/ (figura 2). Es una sencilla herramienta relacionada con la tecnología 2.0 que permite diseñar nube de etiquetas *(tags)* de forma dinámica y fácil a partir de los conceptos que se le indica.

Entre los objetivos de la práctica universitaria resaltan favorecer el papel activo del futuro profesional la educación. Explorar fuentes electrónicas de información sobre las funciones del educador. Crear entornos de aprendizaje virtuales elaborados por los propios estudiantes. Fomentar el andamiaje cognitivo, reflexivo y creativo en red. Estimular el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. Saber utilizar diferentes aplicaciones relacionadas con tecnología 2.0 en la construcción del propio conocimiento. Estimular un papel dinamizador del estudiante en su propio proceso de construcción del conocimiento. Y construir un repositorio didáctico colectivo (una nube de palabras) relacionadas con las funciones del educador.

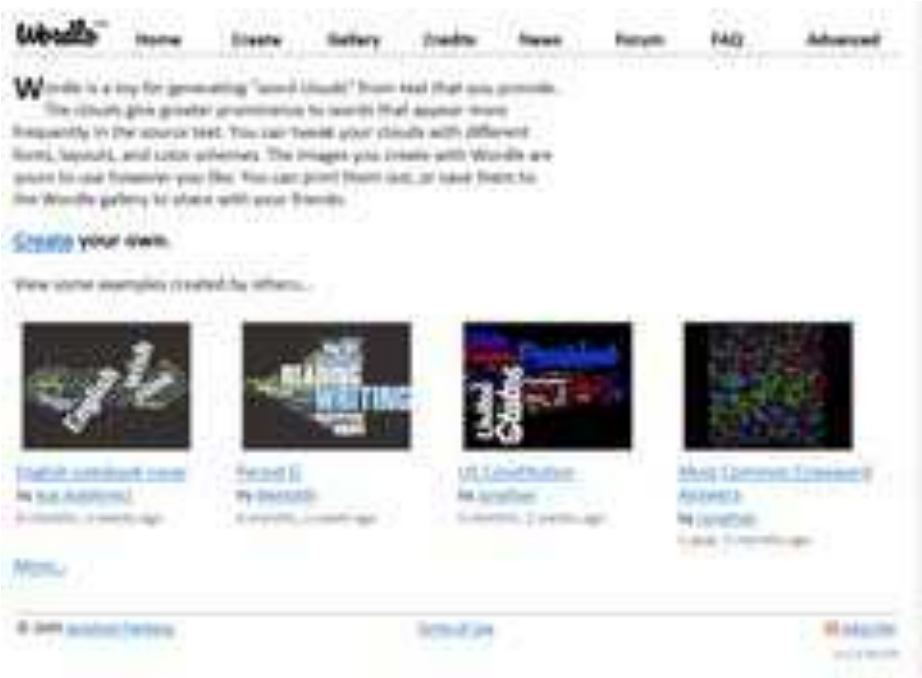


Figura 2. Página inicial de la aplicación Wordle.

Por otro lado, una vez construido los esquemas cognitivos relacionados con las funciones del educador, se enviaron como comentarios al edublog del profesor: http://nubedepalabras3000.blogspot.com/ (Figura 3).

Figura 3. Edublog sobre la nube de palabras elaboradas por los estudiantes de ambas titulaciones.

La metodología utilizada en el estudio fue de corte cualitativo y descriptivo, siendo el propio evaluador el encargado de extraer, elaborar e interpretar los resultados a través de un proceso cíclico, simultáneo e interactivo.

Aunque había 100 estudiantes matriculados en las dos titulaciones, para esta experiencia sólo participaron 60 alumnos. Para el análisis de los esquemas enviados al edublog se transcribió y categorizó el conjunto de la información obtenida siguiendo las fases de análisis de contenidos de Bardín, 1986 y Bogdan y Biklen, 1992.

Entre las conclusiones más relevantes, se observa que la mayoría de los estudiantes opinan que las principales funciones del educador son las de mediador social/ asesor/ consejero/ orientador (f=56); dinamizador/ animador/ comunicador (f=44); socializador (f=34); evaluador (f=23). Sirva de ejemplo la nube de palabras (word clouds) del estudiante Carlos Córdoba, de doble Grado enviado al edublog del profesor el 26 de abril de 2010 (Figura 4).

Figura 4. Nube de palabras de las funciones del educador enviado por el estudiante Carlos Córdoba.

También, es de resaltar como aspecto negativo con un f=23, la simple función de transmisor o informador. Asimismo, sólo diez estudiantes indican como función del educador la de investigador, seis alumnos señalan la de transformador social, tres sugieren la función de creador, al igual que de promotor/ generador de redes sociales y dos estudiantes apuntan la función de innovador.

Asimismo, se constata que el uso de las tecnologías Web 2.0 con los *nativos* en el ámbito socio-educativo puede ayudar a la difusión del conocimiento de forma global, la reflexión colectiva, la indagación e investigación educativa.

Por último, hay que destacar que durante las sesiones teóricas del mes de mayo, la unanimidad con la que los estudiantes se manifestaron a la hora de valorar la facilidad con la que habían diseñado y construido las nubes de palabras sin conocimientos de informáticos y de forma totalmente gratuita. En este sentido, estos resultados corroboran los realizados en otras investigaciones utilizando software social (Cabero, López Meneses y Ballesteros, 2009; Miranda, Guerra, Fabbri y López Meneses, 2010; Domínguez, López Meneses, Amador y Esteban, 2010).

3. Últimos apuntes.

Quisiéramos cerrar estas conclusiones indicando que las tecnologías Web 2.0 son recursos muy valiosos en la construcción del conocimiento y los procesos de aprendizaje, alejándose de estrategias metodológicas de enseñanza transmisivas y propiciando la reformulación de metodologías socio-constructivistas e investigadoras. Del mismo modo, facilita la gestión de la información, el desarrollo social y la innovación docente universitaria (Cabero, López Meneses y Llorente, 2009; Aguaded y López Meneses, 2009; López Meneses y Álvarez, 2010).

Con la nueva generación web ha abierto nuevos escenarios, nuevas maneras de trabajar, nuevas vías de participación y de relación... en definitiva, ha cambiado las reglas del juego que tuvieron validez durante los primeros años de Internet (Nafría, 2008).

La educación actual afronta múltiples retos. Uno de ellos es dar respuesta a los profundos cambios sociales, económicos y culturales que se prevén para la sociedad de la información. Las TIC, en cualquiera de sus modalidades, medios o productos, han generado un enorme interés en todos los ámbitos de nuestra sociedad y su utilización con fines educativos es un campo abierto a la reflexión y a la investigación (Roig, 2008).

En este sentido, Fainholc (2010), indica que la Enseñanza Superior debería constituirse en el espacio líder de procesos críticos para asegurar el desarrollo de sociedades innovadoras, fuertemente reflexivas, con capacidad de responder a los entornos críticos que se imponen en los escenarios de la ciudadanía en los nuevos tiempos.

Asimismo, como apuntan Aguaded, Guzmán y Pavón (2010), si deseamos excelencia en la Universidad Española y que el profesorado universitario sea capaz de integrarse y hacerse autor de esa sociedad del conocimiento, sin duda, una de las necesidades básicas con las que nos encontramos es el desarrollo de competencias necesarias para la integración de las TICs en su práctica docente e investigadora. En este sentido, los inmigrantes digitales debemos utilizar en menor medida las metodologías centradas en el profesor (caracterizadas como expositivas y pasivas) para ir evolucionando hacia

metodologías centradas en el estudiante (activas, dinámicas y participativas) (Miranda, Guerra, Fabbri y López Meneses, 2010). La utilización de las diferentes herramientas web 2.0 por parte del profesorado ofrece la posibilidad de utilizar un lenguaje comprensible, positivo y constructivo, un discurso vinculado a situaciones y ejemplificaciones de la práctica profesional, un intercambio de ideas de modo abierto y franco, es decir, un diálogo basado en la igualdad, en el dar y en el tomar (Álvarez, 2010)

En definitiva, los recursos 2.0 pueden ser los nuevos senderos para caminar por el bosque de la innovación educativa y el desarrollo profesional del educador (Domínguez, Torres y López Meneses, 2010).

Referencias bibliográficas.

BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido.* Madrid: Akal.

BLÁZQUEZ, F y ALONSO, L. (2009). Funciones del profesor de E-learning. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación,* 34, 205-215.

BOGDAN, R. Y BIKLEN, SK (1992). *Investigación cualitativa de la educación* (2ª ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

CABERO, J., LÓPEZ MENESES, E. y LLORENTE, M.C. (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías web 2.0 renovación e innovación en el Espacio Europeo.* Sevilla: Mergablum.

CABERO, J., VALVERDE. J. y LÓPEZ MENESES, E. (2009). Instrumento didáctico para la valoración de los cursos universitarios en red. En ROIG, R. (Dir.). *Investigar desde un contexto educativo innovador.* (53-71). Alicante: Marfil.

DE BENITO, B. y SALINAS, J. (2008). Los entornos tecnológicos en la universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación,* 32, 83-100.

DOMÍNGUEZ, G., TORRES, Mª. L y LÓPEZ MENESES. (2010). *Aprendizaje con wikis. Usos didácticos y casos prácticos.* Sevilla: MAD.

DOMÍNGUEZ, G; LÓPEZ, E; AMADOR, L Y ESTEBAN, M. (Coords.). (2010). *Experiencias universitarias innovadoras en Educación Social*. Sevilla: Mergablum.

LEÓN, C. et al. (2008). La enseñanza virtual en la Universidad de Sevilla. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación,* 32, 7-20.

LONG, P. (2006). *El Informe Horizon,* Stanford, California, EE.UU.: Consorcio de Nuevos Medios y EDUCAUSE Learning Initiative.LONG, P. (2006). *The Horizon Report.* Stanford, CA, USA: New Media Consortium and EDUCAUSE Learning Initiative.

LÓPEZ MENESES, E y ÁLVAREZ BONILLA, F. J. (2010). Experiencia universitaria con software social en la Universidad Pablo de Olavide. *Ponencia presentada en XV Congreso Internacional de tecnologías para la educación y el conocimiento: Redes sociales para el aprendizaje. UNED.* Madrid, 1-3 de julio.

LÓPEZ MENESES, E. (2009). *Guía didáctica para la formación e innovación docente con blogs en el marco europeo*. Sevilla: Edición digital @tres.

LLORENTE, M.C. y CABERO, J. (2009). *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (Blended Learning)*. Barcelona: Davinci.

MERELO, J. J., TRICAS, F y ESCRIBANO, J. J. (2008). Docencia 2.0. *Revista Revisión,* 1, 2, 6-8.

MIRANDA, M. J., GUERRA, L., FABBRI, M. y LÓPEZ MENESES, E. (Coords.) (2010). *Experiencias universitarias de innovación docente hispano-italianas en el espacio europeo de educación superior.* Sevilla: Mergablum.
NAFRÍA, I. (2008). *Web 2.0. El usuario, el nuevo rey de Internet.* Barcelona: Gestión 2000.

PULICHINO, J. (2006). *Orientaciones futuras en materia de e-Learning Research Report* (No. 2), Santa Rosa, California, EE.UU.: El eLearning Guild.PULICHINO, J. (2006). *Future directions in e-Learning research report.* Santa Rosa, CA, USA: The eLearning Guild.

SAEED, N., YANG, Y. y SINNAPPAN, S. (2009).Las tecnologías web emergentes en la educación superior: un caso de incorporación de blogs, Emerging Web Technologies in Higher Education: A Case of Incorporating Blogs, Podcasts y Marcadores sociales en un curso de programación basado en web de los estudiantes de Estilos de Aprendizaje y Tecnología de Preferencias. Podcasts and Social Bookmarks in a Web Programming Course based on Students' Learning Styles and Technology Preferences.*Tecnología para la Educación y Sociedad, 12* (4), 98-109. *Educational Technology y Society* , *12* (4), 98–109.

TAPSCOTT, D. y WILLIAMS, A.D. (2006). *Wikinomics: How mass collaboration* New York: Peguin.

Fuentes electrónicas.

AGUADED, J. I. y LÓPEZ MENESES, E. (2009). La blogosfera educativa: nuevos espacios universitarios de innovación y formación del profesorado en el contexto europeo. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. REIFOP,* 12 (3), 165-172. Recuperado el 2-7-10, de: http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/138/1263

AGUADED, J. I., GUZMÁN, M.D. y PAVÓN, I. (2010). Convergencia europea y TIC, una alianza necesaria. Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE 2010). Universitat de les Illes Balears, 8-18 de marzo (virtual). Recuperado el 10-7-10, de: http://www.steiformacio.com/cive/

ÁLVAREZ, J. F. (2010). La actuación profesional de un equipo de orientación educativa. Consideraciones en torno al apoyo y asesoramiento externo. *Ponencia presentada en el Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2010.* Recuperado el 6-7-10, de: http://www.steiformacio.com/cive/ponencia.asp?enviado=&ponencia=467

AREA, M. (2009). *Manual electrónico: introducción a la Tecnología Educativa.* Universidad de La Laguna. E-book. Recuperado el 5-7-10, de: http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf

CABERO, J., LÓPEZ, E. y BALLESTEROS, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con *blogs* para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, 2. Recuperado el 12-3-10, de: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n2_cabero_etal/v6n2_cabero

DOWNES, S. (2005). E-learning 2.0. elearn magazine. Recuperado el 9-7-10, de: http://www.elearnmag.org

FAINHOLC, B. (2010). La formación científico-tecnológica digital en educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC),* 7, 2. Recuperado 12-7-10, de: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-fainholc/v7n2-fainholc

O´REILLY, T. (2005). *What is web 2.0. Design Patterns and Bussiness Models for the Next Generation of Software.* Recuperado el 4-7-10, de: http://www.oreillynet.com

ROBERTS, G. (2005). *Technology and learning expectations of the Net Generation.* En OBLINGER, D y OBLINGER, J. (Eds). *Educating the Net Generation*. Recuperado el 8-7-10, de: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101c.pdf

RUIZ, F.J. (2009). Web 2.0. Un nuevo entorno de aprendizaje en la Red. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia,* 5, 13. Recuperado el 5-7-10, de: http://www.pangea.org/dim/revistaDIM13/Articulos/ pacoruiz.pdf

SAEED, N. y YANG, Y. (2008). Incorporating blogs, social bookmarks, and podcasts into unit teaching. *Proceedings of the tenth conference on Australasian computing education.* Wollongong, NSW: Australia. Recuperado el 1-7-10, de: http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1379249.1379260

SUÁREZ, C. (2010). La formación en red como objeto de estudio. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC),* 7, 2. Recuperado 12-7-10, de http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-suarez/v7n2-suarez

Comenzar como docente universitario ¿un proceso intuitivo o una experiencia formativa y profesionalizadora?

Mª José León Guerrero
Mª Carmen López López[86].
(Universidad de Granada)

La formación para la docencia: una preocupación reciente en el escenario universitario español

La transformación actual que experimenta la Universidad Española está llevando a cuestionar la tradición, durante largo tiempo aceptada, de que la actividad que marca la excelencia del profesorado universitario es la investigación, y no así la docencia. Esta tendencia, enraizada aún en la esfera universitaria, ha ido acompañada de una devaluación de las tareas/competencias más vinculadas con el ejercicio de la docencia propiamente dicha. Michavila, en clara alusión al profesorado principiante, afirma: "*Algunos huyen desde el principio de las tareas que comporta la transmisión de conocimientos, avisados por los más veteranos de que estas ocupaciones les reportarán pocos beneficios a la hora de la obtención, …, de una plaza profesoral permanente*" (Michavila, 2005, 39-40).

Por otra parte, y en esta misma línea, se ha sobreentendido que para ser un buen docente basta con dominar la materia o tener experiencia. La profesora Mayor (2004, 117) recoge bien esta tradición universitaria cuando señala que: "*En la universidad como se presupone nuestra capacidad para aprender,-ya desde que comenzamos a ser profesores 'parece' que no necesitamos formación en docencia, bien porque la iremos adquiriendo o porque nos basta con el conocimiento científico …- pues aferrados en esta creencia cualquier cambio que se quiera introducir no conlleva un mecanismo de formación en paralelo sino que el profesorado se irá adaptando progresivamente, mal que bien, a dicha nueva situación*".

Esta devaluación de la docencia, unido a la falta de compromiso institucional con la formación docente del profesorado, la debilidad epistemológica desde la que se concibe y el impacto de todo ello en la cultura profesional, han colocado al profesorado universitario en una posición de debilidad y fragilidad desde la que resulta complejo hacer frente a los desafíos que supone la adopción del nuevo modelo centrado en el aprendizaje que se propone desde el Espacio Europeo de Educación Superior.

Sería un grave error, para la consolidación y éxito del proyecto europeo, obviar que el profesorado universitario en España, y los docentes principiantes en particular, no disponen de un marco epistemólogíco adecuado desde el que hacer frente a la docencia, ya que carecen de la formación pedagógica

[86] Tfno: 958248393, mclopez@ugr.es

necesaria para afrontar la práctica profesional en otras claves que no sean las asumidas en su experiencia como estudiantes o aquella otra que haya podido incorporar de su práctica, no disponen de los recursos y apoyos necesarios para hacer frente a un modelo educativo centrado en el aprendizaje, y carecen de experiencias propias en el ámbito universitario y de referentes desde los que orquestar el cambio cualitativo que se demanda, ya que han participado de un deficiente proceso de socialización profesional, lo que les deja en una situación de indefensión para afrontar la práctica profesional desde las nuevas claves que plantea el Proceso de Bolonia.

El Espacio Europeo de Educación Superior, y la adopción del modelo educativo que traslada el centro de interés de la enseñanza al aprendizaje, demanda un nuevo perfil de docente universitario; una reconversión cualitativa, altamente compleja, de la práctica educativa que deberá proyectarse en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza; y la adopción de una nueva lógica desde la que hacer realidad el proceso de cambio que se persigue. Hacer frente con éxito a estas transformaciones no parece tarea fácil. La situación profesional de partida de los docentes universitarios no parece propicia para impulsarlas y contribuir a una mayor profesionalización de los estudiantes: excesivo número alumnos por aula, desprestigio de la labor docente, deficiente impacto de la docencia en el progreso profesional, excesivo academicismo, falta de coordinación, …inercias todas ellas que han marcado, y continúan marcando, la práctica educativa en la institución universitaria y la formación del docente universitario.

Si nos atenemos a la opinión vertida por Perrenoud (2004) según la cual se contribuye a potenciar la profesionalización cuando nos centramos en el aprendizaje y en las competencias que los estudiantes han de desarrollar, practicamos una evaluación formativa, desarrollamos una pedagogía activa y cooperativa basada en proyectos, asumimos y nos mantenemos fieles a una ética explícita, participamos de la formación y reflexiones pedagógicas, reflexionamos sobre la práctica de forma individual o grupal, trabajamos en equipo, cooperamos con los compañeros, nos comprometemos en procesos de innovación y explicamos lo que hacemos; entonces tenemos que preguntarnos, inevitablemente, si los docentes universitarios, están en disposición de atender a estos requerimientos.

La incorporación de un modelo educativo centrado en el aprendizaje de competencias, o los nuevos roles que se asignan a los docentes universitarios en los procesos formativos, son elementos claves del cambio cualitativo que se persigue actualmente en la Universidad Española. Sin embargo, incrementar la calidad de la docencia o mejorar la formación universitaria pasa necesariamente por una revalorización de la labor docente y un impulso de la formación para la docencia. La supremacía del modelo académico vigente, unido a la falta de implicación y compromiso de la institución universitaria con la formación pedagógica de su profesorado, abren numerosas dudas en torno a la situación en que se encuentra el profesorado para poner en práctica el modelo educativo centrado en el dominio de competencias y la capacidad de la universidad para profesionalizar a sus estudiantes e incrementar la calidad de

la enseñanza universitaria, dudas estás que se incrementan exponencialmente cuando nos referimos al profesorado novel.

Contar con profesores competentes, capaces de organizar y orientar la actividad del alumnado desde nuevas premisas, y dispuestos a abrirse a nuevos espacios profesionales, se ha convertido en factor clave para el éxito de esta reforma. El estudio realizado por Galán y otros (2007), entre 700 profesores de universidades públicas y privadas, de distintas categorías profesionales y áreas de conocimiento, y destinado a analizar la percepción del profesorado sobre la situación de la universidad actual y sus necesidades, corrobora las deficiencias formativas de este colectivo. Quizá por ello, las universidades han comenzado a otorgar un lugar destacado a sus programas de formación docente y han comenzado a tomar conciencia del valor de la docencia y de su contribución a la mejora de la calidad de la educación superior.

La formación del profesorado principiante y su inserción a la práctica profesional

La inserción profesional en la docencia conforma una etapa con entidad propia que se enmarca en el proceso de desarrollo profesional de los docentes. Se trata de un periodo que abarca los primeros años del desarrollo profesional y corresponde a una etapa clave de transición a la que se le ha prestado poca atención (Buchberger, Campos, Kallos y Stephenson, 2000) a pesar de su relevancia en los procesos de mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Por lo que sabemos, este periodo de iniciación coincide con una etapa turbulenta, en la que convergen sentimientos encontrados, se mezcla la satisfacción plena con el stress y el entusiasmo desbordado con el desencanto más absoluto, pasando por un campo minado por la incertidumbre y la inseguridad generada al saberse falto de experiencia en un contexto desconocido. Para Valli (1992) y Sánchez (2001), esta situación viene motivada por la dificultad que experimentan los profesores principiantes para transferir el conocimiento adquirido en su formación inicial a la realidad educativa; por la vigencia de una concepción técnica de la enseñanza; por la tendencia que manifiesta a imitar las conductas apreciadas en otros; y por el aislamiento en que ejercen su actividad profesional. En este escenario, se espera que el profesorado principiante desarrolle un intenso aprendizaje encaminado a adquirir un conocimiento profesional que le permita abordar satisfactoriamente su trabajo, conforme su propia identidad profesional, y se integre en su contexto de trabajo y en la cultura profesional. Las investigaciones llevadas a cabo y centradas en este periodo de la carrera docente (Veenman, 1984; Serpell, 2000) han puesto de manifiesto que el profesorado principiante posee, inicialmente, una confianza plena en su habilidad para enseñar, cree que para ser profesor es suficiente con poseer un conocimiento sobre su materia, parte de una visión de la enseñanza como transmisión de conocimientos y del aprendizaje como reproducción, disponen de una visión simplista e idealizada de la realidad educativa y de la tarea docente, y confieren gran valor a los aspectos afectivos e interpretativos de la enseñanza.

Llegar a ser profesor es, pues, un proceso con un fuerte componente cultural, ya que incluye llegar a ser miembro de una comunidad profesional y esto supone la adhesión a la cultura instalada en la institución educativa en que se inicia como docente. Como han señalado De Vicente y otros (2002, 31), *se trata de un periodo en el que el profesor principiante "aprende" la cultura docente, los conocimientos, modelos, valores y simbología de la profesión, un tiempo en el que el profesor hace suya la cultura profesional integrándola en su propia personalidad, en el que se adapta al entorno social en el que tiene lugar su actividad como enseñante*. En parecidos términos, la profesora González (1999, 210) afirma que *el aprender a enseñar supone no sólo la adquisición de determinados conocimientos, sino también de habilidades, destrezas, valores, normas y actitudes, así como ciertos trucos, costumbres y rutinas del oficio. De ahí que el aprendizaje de la enseñanza se conceptualice como un proceso de socialización profesional*.

De todo lo expuesto hasta el momento podemos deducir que las necesidades del profesorado principiante son numerosas y de distinta índole: afectivo-emocionales (autoestima, seguridad en sí mismo, confianza, responsabilidad...), relacionales (amistad, compañerismo, integración en el grupo...); profesionales (conocimiento profesional, reflexión, innovación, …) institucionales (apoyos, reconocimiento, colaboración, …). Sin embargo, no deja de resultar paradójico que la relevancia conferida a este periodo de inserción a la práctica profesional y a las necesidades del profesorado novel no se hayan visto correspondidas con una mayor atención por parte de las instituciones y profesionales que se ocupan de su formación, como así lo evidencia la escasez de programas formativos dirigidos a los profesionales que se encuentra en esta etapa. Este hecho confirma que los profesores principiantes no disfrutan de los respaldos emocionales, profesionales, sociales e institucionales necesarios para abordar los problemas e inseguridades que les aquejan al iniciar su actividad docente, quizá sea está la razón por la que algunos recuerdan el acceso a la profesión como una experiencia negativa (Marti y Huberman, 1993), otros somatizan sus efectos (stress, ansiedad, burn-out, …) y otros, directamente, desisten, lo que explicaría el elevado número de deserciones que se producen en los cinco primeros años (Covert, Williams y kennedy, 1991, Valadez y Díaz, 2009); situaciones todas ellas que es necesario contrarrestar con medidas adecuadas. Recientemente, Marcelo (2009), apoyándose en el informe emitido por la OCDE (2005) sobre la atracción, desarrollo y retirada de la profesión docente, vinculaba los problemas de abandono y desmotivación del profesorado que padecen numerosos países con la necesidad de atender los problemas específicos que sufre el profesorado principiante en sus primeros años del ejercicio profesional.

En estos momentos, aunque consideramos, al igual que González (1999, 222), que *la Administración no ha tomado conciencia todavía de la problemática de la fase de iniciación a la docencia*, y que poner en marcha programas institucionales de poyo a los profesores noveles no es aún una prioridad, constatamos un creciente interés en este sentido que se evidencia con algunas de las iniciativas que cada vez más universidades están poniendo en marcha. Aunque algunas de estas iniciativas no acaban de formalizarse e

institucionalizarse de manera adecuada, son cada vez más numerosas las voces que, tanto desde el ámbito nacional (Sánchez, 2008; Teixidó, 2009; Mayor, 2009) como internacional (Wang, 2001; Achingtein y Athanases, 2006; Mullen, 2008), reclaman mayor atención a la formación del profesorado principiante y proponen adoptar medidas (planes de acogida, programas de inserción, y apoyos específicos - como la mentoría-, …) que amortigüen el impacto que supone la entrada en la profesión. La Universidad de Granada (UGR) no es ajena a esta demanda, y en 2008 pone en marcha, por primera vez, un Programa de Iniciación a la Docencia Universitaria. La finalidad de este trabajo es precisamente dar a conocer los principios e iniciativas que sustentan este programa y mostrar algunos de los resultados obtenidos.

Programa de iniciación a la docencia de la universidad de granada

Los ejes claves, o principios, desde los que se pretender atender las necesidades del profesorado principiante de la UGR y contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza son los siguientes:

- Formación *contextualizada*, centrada en las necesidades de los docentes y *ligada a la práctica profesional.*
- *Carácter continuo* para mantener vivo el compromiso con la mejora de manera permanente.
- *Integración de la formación pedagógica y la didáctica de las materias* vinculadas a las áreas de conocimiento específicas.
- Sustentado en la *colaboración y corresponsabilidad* con centros, titulaciones, departamentos y profesorado experimentado.
- Uso de *mentoría* como estrategia de formación idónea para la formación inicial del profesorado universitario novel.
- Relevancia del *apoyo e implicación institucional* en el desarrollo y reconocimiento de la formación docente.
- Favorecer el intercambio de experiencias y la visibilidad de las acciones emprendidas para impulsar la mejora de la práctica profesional.

PROGRAMA DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UGR
Carácter continuo
Integra formación pedagógica y didáctica de la disciplina
Contextualizado, ligado a la práctica
PRINCIPIOS BÁSICOS
Apoyo e implicación institucional
Colaboración y corresponsabilidad
Visibilidad, abierto al intercambio
Mentoría

El Programa de Iniciación a la Docencia de la UGR, dirigido al profesorado principiante (de 0 a 5 años de experiencia docente) está integrado por cinco acciones específicas (Curso de formación de mentores, Jornadas de acogida, curso de iniciación a la docencia, Programa de apoyo a la formación del profesorado principiante en centros, titulaciones y departamentos y Jornadas de mentoría), y una, con carácter general, dirigida a la formación del profesorado en centros, titulaciones y departamentos en la que participan un total de 926 profesores y que, aunque no es una acción especifica para profesorado principiante, se permite su participación como muestra del interés por contribuir a la integración en el entorno profesional y para responder a las necesidades formativas que pudieran compartir con el resto de profesorado. El cuadro que presentamos a continuación recoge las acciones emprendidas desde enero de 2008 hasta el 30 de septiembre de 2010, momento en que se cierra el plazo para la entrega de comunicaciones a este congreso.

Acción	Fecha	Nº horas	Nº de profesores implicados
Curso de formación para profesores mentores	- 3 al 20 de julio de 2008 -15 junio a 10 de julio de 2009 -15 junio a 09 de julio de 2010	30	120
Jornadas de acogida para el profesorado universitario de nueva incorporación	- 27 de octubre de 2008 - 5 y 6 de noviembre de 2009	20	335
Curso de iniciación a la docencia universitaria	- 14 de Octubre 2008 a 31 Mayo de 2009 - Del l5 de Octubre de 2009 al 31 de Mayo de 2010 - 5 de Octubre de 2010 a 31 de Mayo de 2011	200	240
Programa de apoyo a la formación del profesorado principiante y mejora de la docencia	- Septiembre de 2009 a septiembre de 2010 -Septiembre de 2010 a septiembre de 2011	Variable en función de proyectos	279 271
Jornadas de formación inicial del profesorado universitario y mentoría	-10 de julio de 2009 - 9 de julio de 2010	10	481
Programa de formación docente en centros, titulaciones y departamentos	Mayo 2010-Febrero 2011	Variable en función de proyectos	926

A continuación presentamos más detalladamente cada una de estas acciones, dedicando especial atención a los objetivos que persiguen, características más

destacadas de la iniciativa y algunos de los resultados obtenidos tras la evaluación.

Curso de formación para profesores mentores

Esta actividad se suele realizar durante los meses de junio y julio y está dirigida a docentes experimentados de la Universidad de Granada que están interesados en realizar labores de mentoría y reúnen algunos requisitos fijados por la organización como: tener al menos 10 años de experiencia docente en la universidad, haber participado como ponentes y/o asistentes en actividades de formación docente, implicación en proyectos de innovación docente, premiados por su excelencia docente, investigaciones o publicaciones relacionadas con la docencia, etc. El curso tiene 30 horas de duración de las que 12 son presenciales y el resto no presenciales. El objetivo central de esta acción es dotar a la Universidad de Granada, en todos sus centros, de profesorado cualificado y dispuestos a poner en marcha procesos de inducción a la práctica profesional tutelados. En esta acción formativa, que se encuentra en su tercera edición, han participado 120 profesores de 24 centros y 80 departamentos.

La acción es evaluada a través de cuestionario y preguntas abiertas. El cuestionario aborda cuestiones relacionadas con el diseño, desarrollo y evaluación de la acción formativa. Las preguntas abiertas permiten profundizar en los aspectos mejor y peor valorados, y ofrece la posibilidad de formular sugerencias para la mejora.

La evaluación de esta acción formativa, en sus tres ediciones, ha puesto de manifiesto que los valores alcanzados por cada una de las dimensiones abordadas (diseño, desarrollo y evaluación) del curso obtuvieron puntuaciones superiores a 4 (sobre cinco), constatándose que las puntuaciones globales en cada una de sus ediciones ha sido de: 4.4, 4.01 y 4.10. Destacamos a continuación tres ítems (uno de cada dimensión) que dejan constancia del elevado grado de satisfacción mostrado por los asistentes:

Enunciado	*Media*	*Desviación típica*
Creo acertada la iniciativa de esta acción formativa	4,94	0,236
Globalmente, los contenidos abordados en el curso mejoran mi formación para ejercer labores de asesoramiento	4,53	0,662
Recomiendo la puesta en marcha de una próxima edición	4,74	0,561

Jornadas de acogida para profesorado de nueva incorporación

Las jornadas de acogida se suelen realizar al comenzar el curso académico, durante los meses de octubre o noviembre. Están dirigidas a profesorado principiante y personal investigador que figura en el Plan de Ordenación

Docente. Se trata de una iniciativa dirigida a favorecer la integración e inserción laboral del profesorado novel en la Universidad de Granada y en ellas se da conocer el proyecto institucional de la Universidad. En el encuentro se presentan las acciones y programas más directamente vinculados con el profesorado y se ofrece información detallada de las posibilidades y recursos que la institución brinda a su profesorado. En el momento de cerrar esta comunicación se han celebrado dos ediciones en las que han participado 335 profesores noveles. La tercera edición está prevista para los días 17 y 18 de noviembre de 2010.

Esta iniciativa cuenta con la participación de la Secretaria General, Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado, Vicerrectorado de investigación, Vicerrectorado de Grado y Posgrado, Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, Biblioteca Universitaria; Unidad de Innovación Docente, Unidad de Igualdad entre hombres y mujeres de la UGR, Centro de Servicios de Informática y Redes de Comunicación, Centro de Instrumentación Científica, Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad, Fundación General de la UGR, y algún experto en Evaluación de la Ciencia y de la Comunicación Científica de la UGR.

La evaluación de esta iniciativa, en sus dos ediciones, pone de manifiesto el elevado grado de satisfacción de los asistentes. Algunos datos que lo confirman son:

Enunciado	*1ª edición*	*2ª edición*
Los temas tratados son de interés y utilidad para los profesores principiantes	88,8%	95,5%
Las jornadas han satisfecho mis expectativas	86,1%	86,6%
Recomiendo la puesta en marcha de una nueva edición	97,2%	100%

Curso de iniciación a la docencia universitaria

Se trata de una actividad formativa de 200 horas de duración que se desarrolla a lo largo de todo el curso académico, de octubre a mayo. Este curso pretende facilitar la inserción en la carrera docente al profesorado principiante y proporcionándole el apoyo y asesoramiento necesarios para la adquisición de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes básicas en el ejercicio de la profesión docente. En esta actividad, que se encuentra en su tercera edición, han participado 240 profesores noveles de la UGR pertenecientes a 21 centros. Esta acción ha sufrido algunas modificaciones a lo largo de las distintas ediciones como consecuencia de los procesos de evaluación que se han venido realizando.

El curso se estructura en torno a tres fases. Una primera fase presencial, de 55 horas, integrada, en estos momentos, por seis módulos (planificación de la enseñanza, metodología, tutoría, TIC aplicadas a la docencia universitaria,

evaluación, ética profesional, y proyecto docente e investigador); una segunda fase, no presencial, de 125 horas, destinada a la realización de trabajos concretos vinculados con los módulos presenciales y que cuenta con un servicio de tutoría y asesoramiento; y una última etapa de mentoría realizada en los propios centros de trabajo, de 20 horas de duración, en la que los mentores desarrollan seminarios de trabajo y ciclos de supervisión clínica centrados en análisis y mejora de la práctica docente del profesorado principiante.

Esta actividad formativa, por su magnitud y envergadura, está sujeta a varios procesos de evaluación que abordan las diferentes fases, existiendo también una evaluación global mediante cuestionario.

La puntuación media correspondiente a la evaluación global del curso es de 4,03, sobre 5. A continuación mostramos algunos de los datos obtenidos a través del cuestionario y correspondiente a las tres dimensiones del cuestionario de la fase presencial y no presencial.

Dimensión	*Media 1ª edición*	*Media 2ª edición*
Diseño y Estructura	3,87	4,10
Desarrollo	3,75	4,19
Evaluación	4,09	4,01

Cabe decir, en relación a esta actividad, que el ítem "*creo acertada la iniciativa de esta acción formativa"* ha alcanzado un valor medio de 4,81 y el ítem "*recomiendo la puesta en marcha de una próxima edición"* una puntuación media de 4,76 sobre 5, lo que da muestras del elevado nivel de satisfacción.

La evaluación de la fase de mentoría correspondiente a esta actividad se ha apoyado en el análisis de contenido de las memorias realizadas por los mentores. En este caso podemos afirmar que la actividad de acompañamiento y asesoramiento desplegada por el profesorado mentor ha tenido un impacto en cuatro ámbitos: personal, profesional, práctica docente, y contexto institucional. A continuación ilustramos algunos de los testimonios que evidencian este impacto a través de las aportaciones de sus protagonistas:

Tipo de Impacto	*Aportaciones*
Personal	*La mentorización ha hecho que nos sintiéramos "arropados" en todo momento por una persona que ha demostrado profesionalidad* *Ayuda a hacerse una idea de sí mismo más real y objetiva de la que se tiene en principio*
Profesional	*Aspecto a considerar de gran relevancia es la relación que se ha establecido entre profesores de distintas áreas y materias*

	He aprendido al par que los noveles, ellos me han enseñado, la experiencia ha sido un intercambio rico de información, destrezas, apoyos mutuos
Práctica Docente	*A partir de estas experiencias, hemos conseguido integrarnos en el equipo docente de nuestra asignatura, coordinándonos realmente como equipo y llevando al aula nuestras propuestas de acción docente* *Sus orientaciones me han aportado reflexión e incluso inspiración para construir un ambiente de trabajo en clase más positivo y motivador*
Contexto Institucional	*Aspecto altamente beneficioso ha sido la generación de una inquietud sobre la docencia entre los profesores del Departamento. Fruto de la cual se han impulsado actuaciones en el ámbito docente que se concretan en la solicitud de 4 proyectos de innovación docente y de un proyecto conjunto a nivel departamental dentro del programa de Apoyo a la Formación del Profesorado Principiante y Mejora de la Docencia* *Se ha conseguido una mayor identificación y cohesión entre nosotros y la institución*

Programa de formación del profesorado principiante y mejora de la docencia

En el marco de este programa se están desarrollando 40 programas de formación en centros dirigidos al profesorado novel. En la primera convocatoria, desarrollada entre septiembre de 2009 y septiembre de 2010, han participado 14 centros y se han llevando a cabo 22 programas de formación dirigidos a profesorado principiante. En su desarrollo han participado 279 profesores, 82 de ellos expertos, con más de diez años de experiencia como docentes en la universidad, y 197 profesores principiantes, con menos de cinco años de experiencia docente.

En la segunda convocatoria, que se desarrollará entre septiembre de 2010 y septiembre de 2011, participarán 12 centros y se llevarán a cabo 18 programas de formación dirigidos a profesorado principiante. En su desarrollo está previsto que participen 271 profesores, 82 de ellos expertos y 192 profesores principiantes.

En el siguiente cuadro recogemos la relación de programas formativos y los centros en los que se están llevan a cabo.

PROGRAMA FORMATIVO	***CENTRO***

PROGRAMA FORMATIVO	CENTRO
Habilidad, motivación y actitud. adquisición de recursos para una docencia activa en ciencias experimentales	Facultad de Ciencias
Aprender juntos para enseñar mejor. proyecto de acompañamiento, innovación, apoyo y colaboración	Facultad de Derecho
Plan formativo docente general para las enseñanzas técnico-teóricas que se imparten en las escuelas de arquitectura	E.T.S. de Arquitectura
La reflexión y el diálogo compartido como proceso de cambio y mejora de la práctica docente	Facultad de Ciencias de la Educación
Práctica docente tutorizada en la titulación de ingeniero de telecomunicación	E.T.S. de Ingeniería Informática
Mejora de la calidad docente mediante la formación del profesorado novel	E.T.S. de Ingeniería Informática
Análisis y reflexión conjunta sobre la práctica educativa de docentes universitarios principiantes	Facultad de Ciencias de la Educación
Apoyo a la formación del profesorado y mejora de la docencia en el área de las ciencias sociales	Facultad de CC. Políticas y Sociología
Asesoramiento para la mejora de la docencia en la educación superior. proyecto de mentorización de profesores noveles en la facultad de educación y humanidades de melilla	Facultad de Educación y Humanidades (Melilla)
Plan de formación en titulaciones de ciencias de la salud. enfermería y fisioterapia	E.U. de Ciencias de la Salud
Formación del profesorado principiante en la facultad de ciencias de la actividad física y del deporte	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Acción docente interdisciplinar en ciencias experimentales y técnicas para la formación de profesorado novel	Facultad de Ciencias
Programa de mentorización de profesorado novel en las facultades de medicina y de odontología de la universidad de granada	Facultad de Medicina
Formación de gurpos de docencia internacionales para la integración al eees: desarrollo de la destreza oral en otras lenguas, aplicado a la docencia en las titulaciones de arquitectura técnica e ingeniería de edificación	E.U. de Arquitectura Técnica
Grupo docente interdisciplinar de la escuela técnica superior de ingeniería de caminos, canales y puertos	E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos
Implementación y desarrollo de una experiencia de	Facultad de

PROGRAMA FORMATIVO	CENTRO
apoyo a la iniciación docente de profesorado en la titulación de medicina	Medicina
Once acciones para la formación docente en arquitectura	E.T.S de Arquitectura
Informado (iniciación a la formación docente universitaria en la escuela técnica superior de ingeniería de caminos, canales y puertos)	E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos
Adaptación mediante coaching de profesorado novel a la tecnología farmacéutica especial del nuevo eees: nuevos sistemas de enseñanza y evaluación	Facultad de Farmacia
Equipo docente multidisciplinar para la licenciatura de farmacia	Faculta de Farmacia
Formación del profesorado principiante en áreas de ciencias experimentales y técnicas	Facultad de Ciencias
Aprendiendo a enseñar la traducción e interpretación (aeti)	Facultad de Traducción e Interpretación
Habilidad, motivación y actitud ii. desarrollo y adquisición de recursos para una docencia activa en ciencias experimentales	facultad de ciencias
Los nuevos grados y posgrados de derecho. el acceso y formación en los másters jurídicos: la perspectiva profesional y los tribunales (aprender juntos para enseñar mejor ii)	Facultad de Derecho
Plan formativo docente general para las enseñanzas técnico-teóricas que se imparten en las escuelas de arquitectura	E.T.S. de Arquitectura
Seminario permanente de intercambio de experiencias docentes para el aprendizaje y la enseñanza en el área de las ciencias sociales	Facultad de CC. Políticas y Sociología
Mentorización entre profesores asesores y principiantes como instrumento de mejora de la docencia en la educación superior. implicaciones para el desarrollo profesional docente del profesorado universitario.	Facultad de Educación y Humanidades (Melilla)
Formación del profesorado novel en la facultad de ciencias de la actividad física y el deporte	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Continuación de la acción docente interdisciplinar en ciencias experimentales y técnicas para la formación de profesorado novel	Facultad de Ciencias
Programa de formación docente de profesores/as noveles de la facultad de psicología	Facultad de Psicología
Equipo docente multicidisciplinar para los grados de	Facultad de

PROGRAMA FORMATIVO	CENTRO
medicina y odontología.	Medicina
El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior. reflexionar y compartir experiencias en equipo, clave para renovar la docencia	Facultad de Ciencias de la Educación
Grupo docente interdisciplinar de la escuela técnica superior de ingeniería de caminos, canales y puertos	E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos
Formación compartida de la actividad docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior	Facultad de Ciencias
Líneas de actuación docente para la arquitectura	E.T.S de Arquitectura
Informado ii (iniciación a la formación docente ii)	E.T.S. de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos
La investigación aplicada a la docencia. adaptación en profesores noveles.	Facultad de Farmacia
Equipo docente multidisciplinar en la facultad de farmacia	Faculta de Farmacia
Formación del profesorado principiante y mejora de la docencia en las áreas lingüísticas	Facultad de Filosofía y Letras
Actuación de un grupo estable de mentores en la formación de profesorado novel en áreas de ciencias experimentales y técnicas	Facultad de Ciencias

La evaluación de los programas desarrollados en esta primera fase se encuentra en el momento de cerrar la comunicación en proceso, dado que las memorias se han entregado a lo largo del mes de septiembre de 2010, por lo que no es posible ofrecer ningunos datos en estos momentos, aunque las reuniones de valoración mantenidas con los responsables hacen prever que los resultados de la evaluación serán altamente positivos.

Jornadas de formación inicial del profesorado universitario y mentoría.

Hasta el momento se han celebrado dos ediciones, las primeras jornadas, celebradas en julio de 2009, tuvieron un carácter local y se centraron en el intercambio de experiencias de mentoría realizadas durante el curso 2008-2009 en la Universidad de Granada. Las segundas jornadas, realizadas en julio de 2010 han tenido un carácter andaluz y ha permitido compartir las experiencias de mentoría de la Universidad de Granada con el resto de universidades andaluzas que contempla esta estrategia en sus programas de formación del profesorado novel.

Con esta iniciativa se pretende promover el análisis y reflexión en torno a la formación inicial del docente universitario y favorecer la comunicación y el intercambio de experiencias formativas de asesoría a profesorado principiante entre el profesorado de las universidades andaluzas. Los dos encuentros ha sido bien valorados por los asistentes. En el cuadro siguiente recogemos algunos de los porcentajes alcanzados en las opiniones vertidas sobre esta acción a través de una encuesta de opinión.

Enunciado	*1ª edición*	*2ª edición*
Las experiencias y pósters presentados son de interés para los asistentes	85%	92%
Las jornadas han satisfecho mis expectativas	85%	89%
Recomiendo la puesta en marcha de una nueva edición	99%	93%

Programa de formación docente en centros, titulaciones y departamentos

Se trata de una iniciativa dirigida a potenciar el desarrollo profesional del profesorado en los centros de trabajo. A través de esta convocatoria se persigue promover la corresponsabilidad de los centros en la mejora de la cualificación y calidad profesional de su profesorado, ofreciendo la posibilidad de una formación contextualizada y centrada en las necesidades específicas de los docentes en los propios centros, titulaciones y departamentos. Está previsto que se desarrollen 30 acciones formativas, avaladas por 18 centros y 9 departamentos de la Universidad de Granada, y en las que participan 926 profesores. Las acciones formativas a realizar en el marco de este programa son, por el momento, las siguientes:

Denominación de la Acción Formativa
Formación en metodología docente y técnicas de evaluación de competencias en ciencias de la salud
Planificación y evaluación por competencias. Su aplicación a las guías docentes y a la enseñanza en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
Formación para el empleo de las TICs en la docencia de la Facultad de Farmacia
Jornadas de formación del profesorado para la adaptación de la docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (I)
Jornadas de formación del profesorado para la adaptación de la docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (II)
Jornadas sobre evaluación de competencias del estudiante en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Seminario de seguimiento de evaluación de competencias en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla en el marco del espacio europeo de educación superior
Iniciación a las nuevas metodologías docentes del grado en Historia del

Arte: la guía didáctica
Planificación de la docencia universitaria por competencias y elaboración de guías didácticas
E-Evaluación orientada al aprendizaje en la Universidad
Curso de actualización en prácticas docentes de Fisiología Celular y Humana
El empleo de la Web 2.0 en la educación universitaria: una propuesta para afrontar los retos del Plan Bolonia
Introducción a los modelos de ecuaciones estructurales. Aplicación del programa EQS
Análisis bursátil
Datos de panel con series temporales
Econometría básica
Econometría básica 2
Tratamiento de la información y modelos de datos de panel
Ecuaciones estructurales con LISREL
Análisis de series temporales
El entorno Moodle como apoyo a la docencia no presencial en el marco de adaptación al EEES
Aplicación de guías didácticas como base del proceso enseñanza-aprendizaje en Ingeniería Civil
Curso básico de modelado y animación en 3D orientado a la docencia
Herramientas para la docencia de las matemáticas en las técnicas: Moodle y Matlab
Introducción a Maxima: haciendo Matemáticas con software libre
La evaluación en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el EEES
Recursos TIC de apoyo a la mejora docente en la UGR. Uso de la plataforma PRADO
Acción formativa y plan de mejora docente del profesorado del Departamento de Geometría y Topología
Adaptación de las tutorías al Espacio Europeo: moviendo el foco hacia el alumno
Introducción a la práctica basada en evidencias y su aplicabilidad en el cuidado del paciente

Hasta el momento, y desde mayo de 2010, se han realizado 10 de estas acciones formativas. No disponemos de la valoración global, pero las evaluaciones realizadas hasta el momento están resultando altamente gratificantes.

A modo de valoración y reflexión final

La experiencia acumulada tras la puesta en marcha de las distintas acciones formativas emprendidas desde el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad y dirigidas al profesorado universitario novel nos permite compartir con los asistentes a este congreso las siguientes valoraciones:

- El apoyo y respaldo institucional ha sido decisivo para el éxito del programa de formación dirigido al profesorado principiante
- La importante acogida y el elevado número de profesores implicados en las actividades de formación propuestas confirma que, realmente, el profesorado principiante está falto de formación y que las acciones emprendidas responden a sus necesidades.
- La mentoría se ha convertido en el recurso más valioso para facilitar el proceso de inserción a la práctica profesional y la instauración de una cultura colaborativa en materia docente en los centros
- La complejidad que entraña la formación del profesorado principiante se reduce y gana en calidad cuando se convierte en una labor compartida
- Es absolutamente necesario tomar decisiones que den continuidad y proyecciones diversas a las acciones formativas emprendidas, sólo así es posible garantizar el carácter continuo de la formación
- Es importante generar una toma de conciencia colectiva en relación a la corresponsabilidad en materia de formación docente.
- Hay que adoptar enfoques formativos y generar mecanismos que posibiliten el que la formación se transforme en innovación en el ámbito de la práctica.

Bibliografía

Achingtein, B. y Athanases, S.Z. (Eds.). (2006). *Mentors in the making. Developing new leaders for new teachers*. New York:Teachers College Press.

Buchberger, F.; Campos, B.; Kallos, D. y Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe.* Tematic Network on Teacher Education in Europe.

Covert, J.; Williams, L. y Kennedy, W. (1991). Some perceived professional needs of beginning teachers in new founland. *The Alberta Journal of Educational Research*, 27(1), 3-17.

De Vicente, P.S. y otros (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación.* Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Galán, A. (Ed.) (2007). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro.

González Sanmamed, M. (1999). La formación del profesorado novel. En Ferreres, V.S. e Imbernón, F. (Ed.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 201-223.

Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo, C. (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 7-57.

Marti, J. y Huberman, M. (1993). Beginning teaching. En Huberman, M. *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press, 194-213.

Mayor, C. (2004). Cambios en el enfoque de la enseñanza universitaria: implicaciones para la formación del profesorado. En AA.VV. *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Bilbao: Mensajero, 117-125.

Mayor, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas?. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1) (http://www.ugr.es/~recfpro/)

Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.

Mullen, C.A (Ed) (2008) *The handbook of formal mentoring in higher education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Sánchez Moreno, M. (2001). El asesoramiento. En Sánchez Moreno, M. (Coord.) y otros. *Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario. Coordinación de la formación (Guía II).* Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA), 39-65.

Sánchez Moreno, M (2008) Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 12, 1. (http://www.ugr.es/~recfpro/)

Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature.* Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.

Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó

Valadez, C.M. y Díaz, M.A. (2009). El profesor principiante en las aulas escolares en Estados Unidos: retos y posibilidades. En Marcelo, C. (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 241-271.

Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, 14(1), 18-25.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginnign teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.

Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a compative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 51-73.

Innovación Pedagógica para las Tutorías de Grado.

Dn. Guillermo Domínguez Fernández
gdomfer@upo.es
Dña. Ana María López Medialdea
almedialdea@upo.es
Dn. Pablo Sánchez Gomar
psangom1@upo.es
Universidad Pablo de Olavide

Resumen
La potenciación de la acción tutorial como un factor de calidad de la educación del EEES, requiere como afirma Sanz (2009) la necesidad de revalorizar y dotar de contenido la acción tutorial del profesorado. Entendiendo de este modo, la tutoría como una función complementaria y estrechamente unida a la labor docente. Por tanto, se hace necesario un nuevo rol en los tutores de grado que permita cubrir la dimensión académica, profesional y personal en el alumno.

Palabra clave: Tutoría universitaria.

1.- Introducción

Con la intencionalidad de que la tutoría se convierta en seña de calidad y de identidad del sistema universitario de la Universidad Pablo de Olavide. A través del Vicerrectorado de Estudiantes y Deporte, Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea, Ministerio de Educación y Ciencia y grupo PAI-GEDUPO de la Facultad de Ciencias Sociales, pretende realizar una propuesta de innovación pedagógica en las tutorías que actualmente se vienen desarrollando, lo que va a suponer llevar a cabo propuestas de cambio en el rol que desempeña el tutor.

La realidad en España indica cómo casi cuatro décadas la legislación no ha conseguido ajustar debidamente la orientación universitaria como una adecuada consecuencia de acción tutelada para su adecuado ejercicio. Las tutorías:

> "*carecen de planificación, estatus, reconocimiento y concreción de la agencia universitaria, por ello, es* prioritario tener claro cuál es el marco de actuación, cuáles han de ser los márgenes en los que ha de tener sentido el ejercicio de la función tutorial de la universidad". Marrero (2003:9)

Todo ello conlleva la infrautilización de este servicio, además de alejarse la docencia de lo que para algunos autores es entendido como tutoría.

En la Universidad, esta renovación en las metodologías educativas, no surge derivada del proceso de Convergencia Europeo. Pues ya la Ley General de Educación de 1970 hacía mención a la necesidad de establecer para ayudar al

alumnado en su proceso formativo y madurativo, dónde se menciona la orientación en el Art.37.3.

3. Se establecerá el régimen de tutorías para que cada profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencia y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulara la participación activa de alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares. (LGE, 1970: Art.37.3)

El derecho a la orientación educativa y profesional implica:

1. La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el plan de estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen.

2. La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de educación general básica, bachillerato, formación profesional y educación universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo. (LGE, 1970: Art.127.3).

A pesar del tiempo transcurrido, desde estas primeras referencias en la normativa legal sobre la tutoría, su verdadero desarrollo en el contexto universitario, ha surgido en las última décadas. Intensificado por los cambios en la sociedad actual, como lo son los cambios demográficos y por tanto en la tipología de alumno que llega a la Universidad, desarrollo de las TIC, diversidad de oferta formativa, problemas de abandono universitario principalmente en los primeros años, competencias entre las universidades por captar alumnado, dificultades para adaptarse al contexto universitario, cambios en el mundo laboral, es decir, situación de empleo y desempleo, etc, y la repercusión que estos cambios tienen en la respuesta que la Universidad debe dar a ellos. Todos estos factores con mayor o menor intensidad, han provocado en la Universidad la necesidad de experiencias orientadoras e innovación pedagógica que enriquezcan el desarrollo de futuros profesionales, su desenvolvimiento social e inquietudes intelectuales. De manera que puedan transferir sus conocimientos a las distintas y variadas situaciones que presente el contexto y realidad en la que desarrolle su vida personal y profesional.

Y es en la LOU (LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades) donde prevé el servicio de tutoría como un derecho del alumno, como refleja el Art. 46, e) “El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine”. Así mismo, la tutoría, pasa a ser considerada un elemento de calidad educativa según las recomendaciones que la ENQA (2005:12-30) dentro de las universidades y una herramienta para formar a todos los profesionales que serán futuros ciudadanos (González, Macías y otros, 2009) que para ser utilizada de manera óptima, debe entenderse de manera integral, y favorecer el desarrollo académico, vocacional y personal, más allá de la

transmisión de informaciones, ayuda en trámites, resolución de dudas académicas, etc, mediante la figura del tutor. Y es por ello, es importante la renovación del saber hacer tutoría del tutor.

2.- Prospectiva actual de Acción Tutorial Universitaria.

En el ámbito de la tutoría, la Acción Tutorial, se ha convertido en una estrategia en el modelo educativo de la Convergencia Europea. Ante esta realidad, han surgido gran variedad de enfoques, modelos y prácticas. Ante esta situación se hace necesario clarificar los modelos que hasta el momento actual tienen mayor relevancia en el EEES.

Actualmente la tendencia de la nueva educación universitaria ha de estar centrada en el aprendizaje y en el logro de las competencias académicas y profesionales, y el principal papel del profesorado se centra más en motivar y posibilitar el aprendizaje del alumnado que en transmitir contenidos. Gairín (2004) plantea si "acción docente y acción tutorial pueden considerarse una misma acción", integrados dentro de una misma práctica. Pero lo cierto es que la situación actual considera la tutoría bajo una visión académica reservada para la revisión de exámenes, actas, etc. De manera análoga, Zabalza (2003) cuestiona si *"*la competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario*"*. De manera que la tutoría se sitúa en un espacio de íntima conexión con la enseñanza, pues siguiendo a Álvarez, P. (2008) ambas acciones, confluyen en el aprendizaje significativo del alumnado y desembocan en el dominio de las competencias generales y específicas que se requieren para insertarse en la vida social activa de forma satisfactoria.

Por este motivo la Universidad europea está reforzando las acciones orientadoras y tutoriales para incorporar en el profesorado universitario acciones que se relacionan con el desarrollo académico, personal y social. Con la intencionalidad de mejorar el acceso y adaptación del alumnado de nuevo ingreso al inicio de los estudios, acompañarle en sus proceso de aprendizaje y ayudarle en sus itinerarios formativos, así como ayudarle a afrontar adecuadamente los procesos de inserción laboral y la formación complementaria necesaria al final de los estudios de grado.

En la mayoría de países europeos y en España, los servicios de orientación y tutoría comienzan a potenciarse en las universidades como una función complementaria vinculada a la labor docente. No ajustándose a un modelo único, pero sí tienen en común la función preventiva más que terapéutica como indica el estudio de centro de investigación y documentación educativa CIDE (2008).

Hervás (2006, p. 270-271) y otros autores citan algunas de las tendencias de futuro que influirán en la práctica profesional de la orientación y por consiguiente en la tutoría:

a. Tomar conciencia de que la orientación tiene una dimensión europea vinculada al empleo, y emparejada con la necesidad de que los intercambios entre profesionales que trabajan en diferentes países comunitarios sean habituales, lo que va a propiciar sistemas educativos y perfiles profesionales en orientación afines.

b. Tomar en cuenta los sectores de riesgo o poblaciones desfavorecidas

social y/o económicamente.

c. Mayor descentralización de los servicios de orientación, dotándoles de un mayor dinamismo y acercándolos a los potenciales usuarios, procurando las mínimas dependencias administrativas y burocráticas.

d. Considerar los servicios de orientación como servicios y actuaciones internas en el contexto de la intervención, para ir superando su visión como algo marginal o periférico al contexto.

e. Mayor eficacia y calidad de los servicios de orientación, favoreciendo mecanismos para su evaluación permanente.

f. Potenciación de la orientación en todos los ámbitos, y no solamente en el escolar y profesional.

g. Fomentar la intervención comunitaria.

h. Concebir la orientación cada vez más como un proceso continuo que se inicia en las primeras edades del individuo y termina al final de su vida (derecho a recibir una orientación continuada).

i. Considerar al individuo, sujeto de orientación, como agente activo de su propio proceso de orientación (participación activa).

j. La utilización de la informática y de las nuevas tecnologías en el trabajo de orientación.

El desarrollo de la orientación por esta línea, hace que la tutoría en la Universidad, tenga una dimensión más social, cooperativa, no se mantenga aislada, sea más cercana al alumnado y menos burocrática (concepto muy presente en las tutorías universitarias) centrada sólo en resolver dudas de asignatura. Con la intencionalidad de contribuir a la mejora del proceso educativo y bienestar social.

Así como estimular la comunicación entre los diferentes agentes educativos, fomentar la formación y la motivación, intentar afrontar el fracaso escolar, promover la capacidad para innovar, favorecer un mayor conocimiento de sí mismo y del entorno, y facilitar la ayuda y asesoramiento a través de la intervención orientadora. Como se refleja, la orientación se convierte en un valor añadido en la mejora de la propia institución educativa.

De este modo, la tutoría tiende a desarrollarse en el ámbito universitario bajo tres dimensiones y de manera presencial, virtual (Boronat, Castaño & Ruíz, 2005), On-line (Urbaneja, 2003).

a. *Dimensión académica formativa*. Enfocada al desarrollo de destrezas académicas e intelectuales que permitan afrontar adecuadamente los procesos de aprendizaje.

b. *Dimensión personal y social*. Enfocada a la madurez personal, integración social, resolución de problemas de índole fundamentalmente psicológico y relacional que afectan al rendimiento académico del alumnado.

c. *Dimensión profesional,* Enfocada al desarrollo de destrezas para la empleabilidad y la inserción en el mundo del trabajo.

3. Propuesta del modelo de Acción Tutorial de Grado.

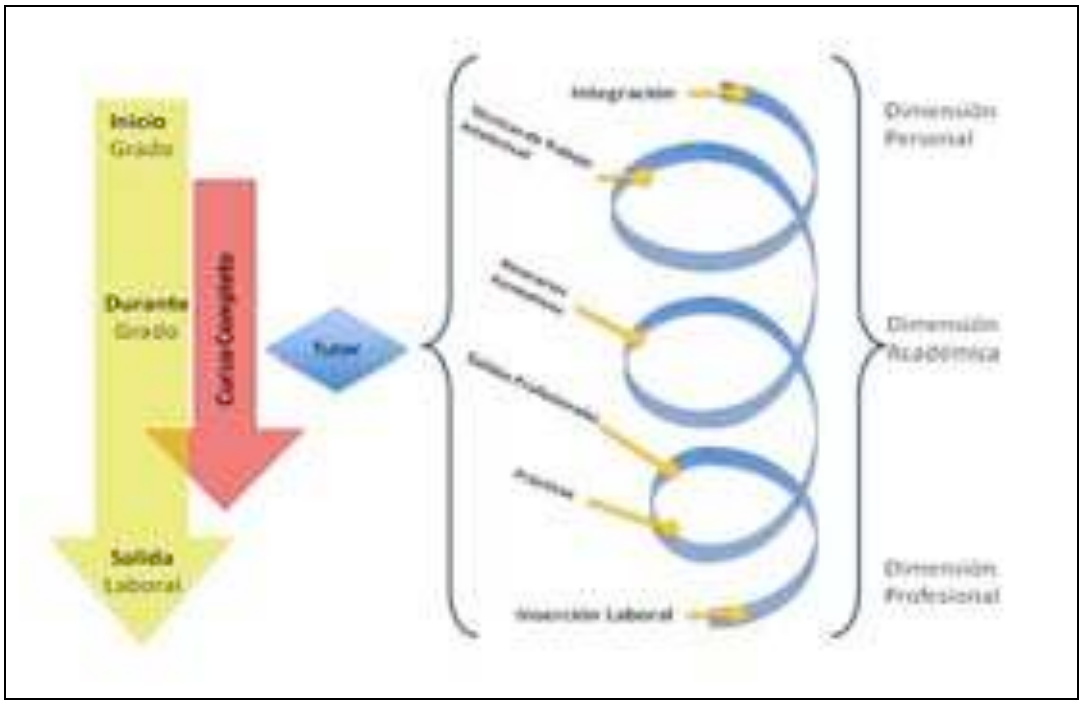
En una compleja realidad socioeducativa como es la actual, y teniendo en cuenta: a) el nuevo marco educativo del EEES y la legislación propuesta por la Administración educativa; b) el marco teórico que se desprende de la

investigación y fundamenta esta intervención; c) las recomendaciones pronunciadas por el Ministerio de Educación para esta investigación d) el marco de la Universidad Pablo de Olavide y su práctica orientadora actual.

Actualmente en la Universidad Pablo de Olavide, no existe una Acción Tutorial como la demandada por el EEES, pero en el intento aproximativo de acercar la Orientación a la Universidad el *Vicerrectorado de Estudiantes y Deporte*: ha tratado de diseñar y proponer al equipo de Gobierno de la universidad las estrategias relativas a la acogida, tutoría, de apoyo a la formación y de orientación de sus estudiantes. El *Área de Estudiantes*: Desarrollar y poner en marcha las actuaciones aprobadas en el ámbito que les compete. Y el *Área de Postgrado:* Desarrollar y poner en marcha las actuaciones aprobadas en el ámbito que les compete. Siendo la *Comisión de Garantía de Calidad de los Centros* la encargada de verificar si las acciones previstas para orientar a los estudiantes sobre el desarrollo de sus estudios -tutorías, orientación y apoyo- y sobre su proceso de inserción laboral, como adecuadas.

En la Universidad se ha trabajado en torno a las siguientes líneas:
a) Orientación a futuros estudiantes.
b) Apoyo Psicológico y orientación estudiantil.
c) Plan de formación de profesorado.

El modelo de intervención que se propone para la Acción Tutorial cubre las complementa el servicio de orientación que actualmente se ofrece en la Universidad, y se vale de la formación de profesorado recibida sobre tutoría como base para la implementación de este modelo y las nuevas funciones que el profesorado tutor debe de abordar a través de las siguientes dimensiones:



Gráfica: Modelo de Acción Tutorial.

A través de su implementación los objetivos que pretende cubrir son los siguientes:
- preparar el proceso de transición desde la educación secundaria y universidad y establecer la oportuna coordinación entre ambas.
- atender las necesidades del estudiante y facilitarle el apoyo necesario para poder integrarse socialmente en el nuevo contexto universitario.
- abarcar la dimensión personal- social, académica y profesional del alumnado.
- promover la integración y autonomía del alumno.
- acrecentar el reconocimiento en la institución de la acción tutorial.
- garantizar una formación de tutores basada en la propia realidad de la Universidad Pablo de Olavide.

Todo ello mediante la figura de un tutor como señalan Huertas y Mateos (2007) que sea conocedor de la información y servicios que presta la Universidad a sus estudiantes, así como de la información específica sobre cuestiones académicas (a menudo recogidas en la Guía del Estudiante correspondiente)así como de información sobre acontecimientos no relacionados con la docencia de la materia pero que puedan ser de interés para los estudiantes (voluntariado y cooperación al desarrollo, congresos, exposiciones, publicaciones, certámenes, etc.). De este modo mediante la figura de un profesor tutor con disponibilidad de tiempo y preparación adecuada y a su vez apoyos necesarios prestados por la institución, la tutoría puede colaborar en la integración y autonomía del estudiante en la Universidad. Cooperando así a la reducción de abandono universitario y no graduación, y reducción del fracaso académico.

El Sistema de Apoyo Tutorial de Grado de la Universidad Pablo de Olavide, pretende ser una estructura sólida de apoyo y asesoramiento al alumnado. Además, pretende alcanzar la dimensión social promulgada en las distintas declaraciones ministeriales europeas y estatales que conllevan integración social, cohesión social, igualdad de oportunidades, lucha contra el fracaso escolar, conciencia social, autonomía de aprendizaje. Ello implica una doble vertiente en el Sistema de Apoyo Tutorial:
a) Abarcar la dimensión social, académica y profesional, con el objeto de establecer equidad en el alumnado promoviendo su integración y autonomía.
b) Hacer referencia a un sistema tutorial organizado e integrado en la comunidad Universitaria que favorezca y promueva la innovación docente a través del apoyo y asesoramiento al tutor.

A esto se a de añadir la necesidad de tener que “rendir cuentas” a la institución universitaria, la cual debe de decidir la continuidad del desarrollo del modelo o no. Por tanto, la evaluación se constituye como un elemento básico.

5.- Conclusiones y prospectiva

Este estudio nos ha permitido realizar un recorrido sobre los distintos modelos de acción tutorial existentes. A partir de ahí intentar elaborar un modelo piloto que cubra los vacíos actuales existentes y se adapte a las tendencias que marca el EEES.

Su puesta en práctica, requiere, la creación de condiciones favorables, tanto en el plano institucional, como en el plano personal y profesional del docente-tutor. Es decir, la clarificación y potenciación de la tutoría dentro de la institución universitaria; asumir que las actividades tutoriales son una prolongación de su labor dentro del aula como docentes; implicar en la acción tutorial al alumnado, haciéndole ver la importancia de las mismas no solo en su proceso formativo; atendiendo las demandas de formación que plantea el profesorado tutor.

Bibliografía.

ÁLVAREZ, P. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de Educación superior. En revista interuniversiraria de Formación del Profesorado. 22(1), (2008), ISSN 0213-8464.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M., & FITA LLADÓ, E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad. Bordón, 57 (1), 5-27.

BORONAT,J. CASTAÑO,N. & RUÍZ, E. (2005). "La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitarío" Comunicación presentada al IX Congreso de Formación del Profesorado: Europa y Calidad Docente ¿Convergencia o reforma educactiva? Segovia.

CIDE (2008). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Disponible en **http://www.educacion.es/cide**

ENQA (2005). Criterios y directrices para la garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Documento que puede consultarse en http://www.enga.net/bolonia.lasso (8 octubre 2010)

GAIRÍN, J, FEIXAS, M. GUILLAMON, C. & QUINQUER, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. En revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 18 (1), (2004), 61-77.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, MACÍAS, E Y OTROS (2009). Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. EEES. Madrid. Universitas SL.

HERVÁS AVILÉS, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

HUERTAS, J. A., y MATEOS, M. (2007). Modelo de memoria de proyectos de convergencia europea UAM realizados en 2007. Descargado el 19 de Diciembre, 2008, de http://www.uam.es/europea/archivos/

Ley Orgánica de universidades 6/200, de 21 de diciembre. BOE nº 307, pp.49400-49425.

LOBATO, C. (2003). " Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutorial en la Universidad" En Pedro Álvarez & Heriberto Jiménez (eds) Tutoría

Universitaria. Tenerife: Servicio de publicaciones de la Universidad de la Laguna, 51-57.

MAS, O.& RUÍZ, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superior. Perfil competencial y necesidades formativas. Consultado el03/06/2010.http://*webs2002.uab.es/paplicada/.../MASyRUIZ_FODIP2007_v2.pdf* –

SANZ ORO, R. (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad. Calidad y desarrollo profesiona*l. Madrid: Síntesis

ZABALZA, M.A., (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Diseño e implantacion de los nuevos títulos de educación primaria y secundaria para enseñar a aprender en competencias clave

Javier M. Valle y Jesús Manso
jesus.manso@uam.es
Universidad Autónoma de Madrid.

Antes de comenzar con el desarrollo de la comunicación, consideramos fundamental señalar que ésta se enmarca dentro en la investigación titulada *La formación inicial del profesorado de primaria y secundaria: Aprender a enseñar en competencias básicas* promovida por el Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (CGCDL), patrocinada por el Instituto de Formación, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) dependiente del Ministerio de Educación (ME) y con la colaboración de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). El desarrollo del estudio ha sido posible gracias a una meritoria sinergia institucional que demuestra una notable sensibilidad de estas organizaciones a la hora de poner en marcha mecanismos de reflexión que favorecen la mejora de la formación inicial del profesorado en nuestro país. No podría ser de otra manera, ya que el CGCDL representa al colegio profesional de quienes se dedican a la docencia; el IFIIE es la institución que, al mas alto nivel del Estado, vela por la formación docente; y la ANECA es garante de que las titulaciones universitarias de nuestro país se diseñen y implementen conforme a criterios de calidad requeridos en nuestro contexto europeo. Igualmente, la realización de la investigación ha sido posible gracias a la colaboración de numerosas personas a las cuales queremos mencionar aquí por la deuda de gratitud contraída hacia ellas[87].

Introducción

Actualmente, uno de los retos educativos más importantes que se plantea nuestro país, especialmente a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), es el cambio de enfoque que supone asumir la puesta en marcha del Paradigma de Competencias Clave (PCC) propuesto desde el Parlamento Europeo (Dirección General de Educación y Cultura, 2007). El PCC se ha concretado, en la educación básica de nuestro país (Primaria y ESO), en la adquisición de 8 Competencias Clave. Para ello, resulta fundamental que los

[87] El organigrama de la investigación ha contado con las siguientes personas. Comisión de Seguimiento: constituida por IFFIE (Eduardo Coba, Elena González, Elena García y Eva Cárdaba), CGCDL (Josefina Cambra, Eusebio Cadenas y Jesús Bonals) y ANECA (Laureano González, Eduardo García y José María Nyssen). Equipo directivo: Javier M. Valle (Director), Mariano Royo (Subdirector) y Jesús Manso (Director adjunto). Grupo de Expertos: Engracia Alda, Aureli Caamaño, Inmaculada Egido, Florencio Luengo, José Moya, Teresa Susinos y Aurelio Villa. Investigadores del área territorial Norte: Eusebio Cadenas (Coord.), Visitación Pereda, Rodolfo Luis, José Miguel Arias, Javier Argós y Jaione Apalategi. Investigadores del área territorial Este: Jordi Deulofeu (Coord.), Alejandra Cortés, María Luisa Ruano y Montserrat Vila. Investigadores del área territorial Sur-Oeste: Gregorio Rodríguez (Coord.), Emilia Domínguez, José Moya, Javier Gil, Fuensanta Hernández y Elena Mª Díaz. Investigadores del área territorial Centro: Ángeles Blanco (Coord.), Juan Carlos Torre, Asunción Manzanares, Mª José Rodríguez e Indalecio Sobrón.

maestros y profesores estén formados para ser capaces de enseñar a aprender por competencias. Este tipo de objetivos requieren un largo tiempo, pues suponen un cambio profundo en la manera de entender la docencia, y también diversas actuaciones. Una de esas medidas necesarias para conseguir esta finalidad es la realización de un cambio en el periodo de formación inicial de los futuros maestros y profesores, de manera que cuando éstos lleguen al ejercicio docente, sean capaces de favorecer el aprendizaje de sus alumnos conforme al enfoque competencial. Este es precisamente el objetivo de la primera fase de la investigación en la que se enmarca esta comunicación: conocer el grado de integración del PCC, que deberían adquirir los estudiantes del Grado de Primaria y del Máster de Secundaria, en el diseño y puesta en marcha de la nueva formación pedagógica y didáctica inicial del profesorado de la educación básica.

Por otra parte, la actualidad educativa en la que nos encontramos es especialmente privilegiada para poder llevar a cabo la renovación del periodo de formación inicial del profesorado que acabamos de indicar. Por un lado, desparecen las diplomaturas de magisterio de tres años que se transforman en un Grado de 240 ECTS (4 años). Y, por otro, se comienza a formar a los futuros profesores de enseñanza secundaria mediante un Máster profesionalizador de 60 ECTS. La elaboración de la LOE de forma simultánea con la LOMLOU (2007) y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), entre otros factores, han permitido este cambio que debe ser aprovechado si pensamos en la mejora de la educación. Por esta razón, resulta fundamental realizar un adecuado diseño, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de estas nuevas titulaciones.

Como indicábamos anteriormente, el PCC como un pilar educativo propuesto desde Europa, ha sido asumido por nuestro país a partir de la LOE aunque, tal vez, no se ha desarrollado con el acierto esperado. A este respecto, nos parece importante señalar que pese a que la LOE ha acuñado el término de Competencias Básicas, nosotros preferimos usar el de Competencias "Clave". En primer lugar porque nos parece una traducción más ajustada del vocablo original inglés "*Key" Competences*. Por otro lado, el adjetivo "básicas", que se usaba junto a las tradicionales destrezas, expresa la concepción de que una vez adquiridas podrían ser suficientes para el futuro. Sin embargo, el adjetivo "Clave", que preferimos aplicar a las 8 competencias que deben adquirir todos los alumnos al término de la escolaridad obligatoria, implica que son necesarias pero no suficientes para el desarrollo futuro de los "quehaceres" diarios de cualquier ciudadano en la compleja sociedad del siglo XXI. Actualmente, el paradigma de "Aprender a Aprender" es determinante (Martín y Moreno, 2009) y por esa razón, entendemos que las 8 Competencias Clave son las "llaves maestras" que permitirán un mejor desarrollo conforme al Paradigma de Aprendizaje Permanente (*Lifelong Learning*) (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000; Dirección General de Educación y Cultura, 2001)[88]. Además, pese a ser cierto que en la LOE el Ministerio de Educación español prefirió hablar de Competencias Básicas, existen otras instancias dependientes del propio Ministerio, como la Unidad Española de EURYDICE, que han elegido el término Competencias "Clave" para sus publicaciones (Eurydice, 2002), con un mayor acierto a nuestro parecer.

[88] En 1996 se declara el Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanente.

Entendemos que la conceptualización del término de las Competencias Clave, tal y como lo acabamos de exponer, se ajusta mejor a lo propuesto desde la Unión Europea. Definir adecuadamente el nuevo PCC ayuda a clarificar y dar mayor sentido a la situación de cambio que éste debería suponer en la realidad educativa, desde los niveles internacionales hasta la realidad en las aulas. Por el contrario, la falta de justificación teórica del PCC podría hacer que, como ha sucedido con otras propuestas anteriores de cambio, se considerase una cuestión meramente terminológica y, por lo tanto, digna de ser ignorada por su falta de aportación a la mejora de la calidad educativa.

La importancia del PCC no es sólo conocida en la Unión Europea sino que existen otras instituciones internacionales que llevan más de una década trabajando para la puesta en marcha del enfoque competencial. Destacamos significativamente el trabajo realizado por la OECD[89] concretamente por medio del programa DeSeCo[90]. Este proyecto, nace con la intención de crear el marco conceptual que ayude a comprender las competencias necesarias para un desarrollo personal y social en los estados democráticos modernos (OECD, 1999, pp. 10-11).

No podemos olvidar que de forma conjunta al proyecto DeSeco, desde 1997 los países miembros de la OCDE crearon el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA[91]) lo que ha supuesto un mayor desarrollo de todos los elementos relacionados con el aprendizaje basado en competencias y concentrando los mayores esfuerzos, en concreto y de forma específica, en las Competencias Clave (OECD, 2005).

Para terminar adecuadamente con la justificación teórica de este trabajo consideramos indispensable explicitar el concepto asumido por el equipo de investigación. Conforme a la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea, entendemos por competencias *"una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto"* y por Competencias Clave *"aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo"* (2007, p 3).

Metodología

La primera etapa de la investigación de la que forma parte esta comunicación ha tenido como principal objetivo conocer el grado de presencia e implantación del PCC en los diseños y puestas en marcha de las nuevas titulaciones de formación pedagógica y didáctica inicial. Concretamente en esta comunicación nos centraremos en analizar los resultados referidos a los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria y los del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria sobre la adquisición del enfoque por competencias en su periodo de formación inicial.

Partimos de la asunción de que el aprendizaje de las Competencias Clave por parte de los alumnos de la enseñanza básica (Primaria y ESO) requiere que sus profesores estén lo suficientemente formados en este aspecto. Por lo tanto, el periodo de formación inicial se convierte en una etapa fundamental en el

[89] De las siglas en inglés: Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org

[90] De las siglas en inglés: Definition and Selection of Competencies. www.deseco.admin.ch

[91] De las siglas en inglés: Programme for International Student Assessment. www.pisa.oecd.org

desarrollo profesional del docente. Su objetivo, entre otros, debe centrarse en conseguir que los futuros maestros y profesores enseñen a aprender las Competencias Clave como parte de la profesión docente.

Para la realización de este trabajo se ha contado con la colaboración de un total de 16 universidades españolas de 14 Comunidades Autónomas (CC.AA.) diferentes. Por diversas razones, no ha sido posible contar en todas las universidades con ambas titulaciones (Grado y Máster). La muestra final se compone de 522 estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria de 9 universidades participantes y 974 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de 16 universidades. Esto hace un total de una muestra de 1496 estudiantes en proceso de formación, según los nuevos planes de estudio. Se trata de una muestra incidental ya que la participación de las universidades y de los estudiantes se ha hecho según posibilidades de acceso de los investigadores.

Para el desarrollo del estudio y, concretamente, para la recogida de los datos, se ha contado con un investigador encargado de los procesos de recogida de datos en cada una de las universidades participantes. A su vez, cada uno de ellos pertenecía a una agrupación mayor de 4 ó 5 investigadores distribuidos en 4 zonas en las que se dividió el territorio nacional (Norte, Sur, Este y Centro) con un coordinador en cada una de ellas.

Para la recogida de datos se ha construido un cuestionario realizado por la ANECA y validado por expertos[92] mediante metodología Delphi en fases sucesivas de perfeccionamiento. Además se ha realizado un pilotaje en una universidad no incluida dentro de las participantes.

El cuestionario tiene como objetivo conocer, mediante las percepciones de los estudiantes, el grado de integración del enfoque competencial en su formación por medio del desarrollo de los planes de estudio y las asignaturas concretas que han cursado.

En relación a la estructura y organización del instrumento utilizado, además de las preguntas de identificación (universidad, sexo, especialidad/curso), el cuestionario consta de un total de 18 preguntas cerradas y 2 abiertas. En el instrumento del Máster de Secundaria se añaden 5 preguntas cerradas relacionadas con la fase de Prácticas en Centros[93]. El conjunto de los ítems podemos agruparlos de la manera sintética según las siguientes temáticas[94]:

1. Identificación personal (3 ítems)
2. Conocimiento percibido (3) y real sobre competencias (2 abiertas)
3. Metodologías propias del Aprendizaje por Competencias (5)
4. Elementos transversales en el proceso de formación (5)
5. Evaluaciones propias del Aprendizaje por Competencias (4)
6. Practicum (sólo en el Máster de Secundaria) (5)
7. Competencia global para enseñar conforme al PCC (1)

La aplicación del cuestionario a los estudiantes del Grado y del Máster se ha llevado a cabo al final del curso, en el mes de junio, favoreciendo que sus valoraciones fueran lo más completas posibles.

[92] Un total de 7 expertos profesores de universidad y de IES.

[93] Dado que los estudiantes del Grado de Primaria participantes estaban cursando su primer curso, no tenían Practicum; al contrario que los estudiantes del Máster cuyo Módulo de Practicum se incluye dentro del año de formación inicial.

[94] La estructura que se indica para organizar la distribución de preguntas del cuestionario será la misma que se utilice para la presentación posteriormente de los resultados.

Para conseguir la respuesta de los estudiantes se ha optado por una aplicación informática de manera que los estudiantes accedían a un espacio web en el que contestaban el cuestionario.

Resultados e interpretación

A continuación ofreceremos la exposición de los resultados según las 6 categorías temáticas en que a nuestro entender se organizan los ítems del cuestionario.

1. Conocimiento sobre competencias.

Las primeras preguntas del cuestionario tenían como objetivo describir cuál es la percepción y el conocimiento real de los estudiantes sobre las competencias a adquirir propias de su titulación y sobre las 8 Competencias Clave recomendadas por el Parlamente Europeo.

Tanto los estudiantes del Grado como los del Máster reconocen mayoritariamente (71,4% y 68,1% respectivamente) que tienen una "idea confusa" sobre cuales son las competencias profesionales que deben adquirir con la titulación que están cursando. A estos porcentajes habría que sumar un 15,7% y un 12,5% de estudiantes del Grado y Máster, respectivamente, que indican "no conocerlas". El hecho de que los estudiantes tengan una idea confusa sobre las competencias profesionales propias del ejercicio docente no predice evidentemente un mejor o peor desempeño, pero si nos puede estar indicando una falta de iniciativa y sensibilidad, por parte de los encargados del diseño y puesta en marcha de las titulaciones, hacia el PCC. Éste también requiere una explicitación del mismo y de las competencias profesionales que se pretenden con la formación que se ofrece.

En el caso del conocimiento de las 8 Competencias Clave recomendadas por el Parlamento Europeo para el aprendizaje permanente, encontramos diferencias entre la valoración que hacen los estudiantes del Grado y del Máster. En el caso de los estudiantes del Grado de Primaria los datos son más negativos ya que el desconocimiento de las 8 Competencias Clave aumenta hasta el 47% (por un 15,7% de estudiantes que en la pregunta anterior, en la que se les preguntaba sobre su conocimiento de las competencias profesionales docentes, indicaban no conocerlas). Sin embargo, en el caso del Máster, la mayoría de los estudiantes (56,4%) dicen saber cuáles son. Además en una de las preguntas abiertas en las que se les indicaba, a los estudiantes que habían afirmado conocer las 8 Competencias Clave, que las escribieran, los resultados ponen de manifiesto que efectivamente sí que las conocen el 95,8%. Estos datos suponen que en el caso de los estudiantes del Máster el 53,6% de la muestra total dicen y demuestran conocer las Competencias Clave.

2. Metodologías que favorecen el enfoque competencial.

En el bloque de preguntas del cuestionario destinadas a conocer la percepción de los estudiantes sobre las metodologías de enseñanza de sus profesores, para organizar y llevar a cabo su docencia, se pone de manifiesto que los estudiantes no perciben la presencia de metodologías que favorezcan una formación basada en competencias.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes que perciben "poca o ninguna presencia" de metodologías propias del enfoque por competencias.

METODOLOGÍA	ESTUDIANTE

"Poca o ninguna presencia de…	GRADO	MASTER
…actividades basadas en resolución de problemas prácticos"	[95] 46,1%	72,4%
…trabajos grupales con exposición en clase"	6,7%	41,9%
…preparación de una unidad didáctica teniendo en cuenta desarrollo de competencias Clave"	46,4%	53,4%
…trabajo con materiales en alguna lengua extranjera"	82,2%	88,5%
…búsqueda de acuerdos con los profesores sobre determinados compromisos de aprendizaje"	74,9%	76,9%

En primer lugar, en relación a la existencia de actividades basadas en resolución de problemas prácticos como metodología propia del enfoque por competencias ha sido poco o nada habitual según el 46,1% de los estudiantes del Grado de Primaria. Este porcentaje se hace mucho más preocupante en el caso de los estudiantes del Máster de Secundaria ya que el 72,4% de los participantes reconocen la poca o ninguna presencia de esta metodología.

De igual manera, en relación a la inclusión de materiales de lenguas extranjeras, resulta especialmente significativo que el 71,1% de los estudiantes del Máster de Secundaria reconocen que es "nada habitual" el trabajo con materiales en alguna lengua extranjera. Debemos tener en cuenta que para que se otorgue el título del Máster a los futuros profesores de enseñanzas secundarias se exige el nivel B1 de lengua extranjera y, sin embargo, los profesores universitarios, según los estudiantes, favorecen muy poco la inclusión de materiales en lengua extranjera en sus materias.

En relación a la existencia de proyectos de compromisos de aprendizaje en alguna de las materias cursadas, el 75% de los estudiantes, tanto del Grado y como del Máster, indican que ha sido una práctica poco o nada habitual en el desarrollo de la formación que han recibido. Este tipo de metodologías favorecen el PCC pues ponen en el centro del proceso educativo el aprendizaje de los estudiantes. Que los estudiantes del Grado y Máster conozcan y experimenten metodologías de este tipo facilitaría mucho la aplicación de las mismas en su futura práctica educativa.

En medio de las bajas percepciones que muestran los estudiantes de las metodologías utilizadas por sus profesores y diseñadas por los planes de estudio de las titulaciones que cursan, existen algunas luces que conviene resaltar. En lo relativo a preparación de trabajos en grupo y su posterior presentación en clase, el 93,3% de los estudiantes del Grado reconocen que es una metodología bastante o muy habitual. En el caso de los estudiantes del Máster la mayoría, aunque con menor frecuencia que los del Grado, también confirman el uso habitual de esta práctica de aprendizaje: el 58,1% de los estudiantes del Máster de Secundaria consideran que es bastante o muy habitual.

3. Elementos transversales en el proceso de formación.

Existen cuestiones propias del desarrollo y organización general de las titulaciones que trasmiten una mayor o menor implicación de un enfoque por

[95] Ejemplo de lectura de la tabla 1: el 46,1% de los estudiantes del Grado indican que hay "poca o ninguna presencia de actividad basadas en resolución de problemas prácticas"

competencias que se trasmitiría a los estudiantes; en este caso, a los futuros maestros y profesores.
Un ejemplo de estos elementos sería la realización de trabajos coordinados entre diferentes materias o módulos. Cuando se les ha preguntado a los estudiantes por esta cuestión, la valoración que se desprende es que esta práctica es mayoritariamente poco o nada habitual. Concretamente en el caso del Máster de Secundaria el 55% de esos estudiantes reconocen que estos trabajos son "nada habituales".
En relación a la participación del estudiante en alguna actividad promovida por un equipo de investigación o un grupo de innovación educativa, el 81,3% de los estudiantes del Grado consideran que es poco o nada habitual y en el caso de los del Máster el porcentaje de esas opiniones es del 79,6%.
Las actividades complementarias forman parte significativa del cambio que quiere suponer el Proceso de Bolonia en la manera de organizar el aprendizaje de los estudiantes favoreciendo el trabajo autónomo propio del enfoque por competencias. En este sentido, es especialmente negativa la percepción de los estudiantes del Máster ya que casi la mitad de ellos (48,2%) afirman que no ha existido oferta alguna de actividades complementarias. A ese porcentaje habría que sumar un 39,1% de estudiantes que, admitiendo su existencia, indican que ésta es poco o nada adecuada para adquirir las competencias del título del Máster. En el caso del Grado los datos nos indican que la presencia de actividades complementarias es más habitual ya que es el 24% (la mitad que en el caso de los estudiantes del Máster) los estudiantes que indican la inexistencia de actividad complementarias.
Por último, destacaremos que en la organización general de la formación, el 62,9% de los estudiantes del Máster y el 58,7% de los del Grado consideran que han recibido poca o ninguna orientación útil sobre la profesión docente y las competencias relacionadas con la misma.

4. Evaluaciones propias del Aprendizaje por Competencias.

Previamente a valorar el grado de coherencia entre las evaluaciones y la formación basada en competencias de los futuros maestros y profesores existe un dato relevante que hace referencia a que el 60% de los estudiantes del Grado señalan desconocer si han existido evaluaciones coordinadas por equipos de profesores. En el caso del Máster el porcentaje es menor pero igualmente destaca ya que es el 42,4% de los estudiantes los que indican este desconocimiento. Estos datos ponen de manifiesto o bien la inexistencia de esta práctica evaluadora o bien cierta desinformación generalizada en lo que a criterios de evaluación se refiere. En cualquier caso, parece necesario que tanto los coordinadores del diseño de las titulaciones como los profesores concretos se planteen el tipo de evaluaciones propuestas y la información que de la misma se ofrece a los estudiantes.
Asumir el aprendizaje autónomo de los estudiantes como metodología propuesta para su formación inicial como docentes también implica una evaluación coherente: ésta se traduciría en favorecer, entre otras técnicas, que los propios estudiantes se evalúen a sí mismos. Sin embargo, según el 74,2% de los estudiantes del Grado y el 89,4% de los del Máster ha sido poco o nada habitual la existencia de pruebas de autocorrección que permitieran al estudiante conocer lo que estaba aprendiendo y lo que aún debía aprender.

Por último, cuando a los estudiantes se les preguntó sobre los sistemas de evaluación realizados por sus profesores durante el primer año de formación, éstos consideran mayoritariamente que el proceso evaluativo permite en poca o ninguna medida valorar las competencias profesionales que deberían haber conseguido. Así lo piensa el 58,5% de los estudiantes del Grado y el 66,2% de los del Máster. Uno de los grandes retos del cambio que supone el enfoque competencial tiene que ver con la evaluación del aprendizaje pues no se trata principalmente de examinar la capacidad de memorizar de un alumno sino la aplicaciones de conocimiento, destrezas, aptitudes,… en la resolución de problemas prácticos. Es importante que los futuros maestros y profesores se den cuenta, a lo largo de su periodo de formación, qué es, qué supone y cómo es posible evaluar por competencias; para ello también se requiera una actualización del profesorado universitario que interviene en la formación de los estudiantes del Grado y Máster.

5. El Practicum.

Dado que la investigación se ha desarrollado exclusivamente en titulaciones implantadas por primera vez en el año 2009-2010, se consideró que el instrumento construido para los estudiantes del Grado de Primaria no incluyera cuestiones relativas al Practicum ya que, en la mayoría de los planes de estudio de esta titulación, la fase de Prácticas en Centros comienza en el segundo curso. Por ello, los resultados que aquí se presentan están centrados exclusivamente en los estudiantes del Máster de Secundaria ya que su formación didáctico-pedagógica se concentra toda en un solo año y, por lo tanto, también el Practicum se incluye a lo largo de este curso.

Una formación de calidad de los futuros profesores supone favorecer la relación entre teoría y práctica. La coordinación entre estas dos dimensiones es evidentemente mucho más efectiva cuando la universidad y los centros de prácticas mantienen un proyecto formativo sinérgico, diseñado y puesto en marcha colaborativamente. Además, conforme a nuestra asunción de partida, el ejemplo que reciben los estudiantes al identificar buena coordinación entre sus profesores de la universidad y sus tutores en los Centros de Prácticas les ayudará a una mayor asimilación del enfoque competencial. Sin embargo, los datos a este respecto no son alentadores.

Por un lado, el 74,7% de los estudiantes señalan que hay poca o ninguna coordinación entre la tutoría académica y la de prácticas. Este dato debe servir como elemento fundamental sobre el que abrir una gran reflexión por parte de las universidades y las Administraciones Educativas: estas instituciones, con la larga trayectoria que tienen y la especificidad en las materias sobre las que ofrecen formación, no podrían permitirse ofrecer una preparación que no esté dirigida desde y hacia la práctica real de cada sector profesional; en este caso, del educativo. El enfoque competencial nace, entre otros motivos, con el objetivo de disminuir el desajuste generalizado que existe entre la formación previa que reciben en la universidad los futuros profesionales y las necesidades reales del mercado laboral y en general de la cultura globalizada y cambiante en la que vivimos. Llegar a este objetivo exige, en el ámbito educativo, una adecuada coordinación entre las universidades y los centros educativos que debería reflejarse, entre otros, en los momentos de Prácticas externas de los estudiantes de estas titulaciones.

Por otro lado, se les preguntó a los estudiantes si las tareas que habían realizado en las prácticas se asemejan a las que deberían realizar si estuviesen trabajando en un centro educativo. El 58% de ellos indican que se asemeja poco o nada. Este resultado (junto con el que se expondrá en el párrafo posterior) nos puede estar indicando que los estudiantes, a pesar de estar presentes en los diferentes momentos y tareas propias de sus tutores profesionales, no participan activamente en las mismas.

Otro dato que confirma el anterior es que el 53% de los estudiantes indican que "no" ha llevado a cabo actividades destinadas a conocer el modo en que el profesorado de Secundaria se relaciona con diferentes colectivos de su entorno profesional. Remarcando lo señalado en el párrafo anterior, esta cuestión se trasforma en un indicador a la hora de valorar la calidad del periodo de prácticas ya que los estudiantes deben aprender lo que implica la profesión docente en su conjunto. Las competencias profesionales que deben adquirir los estudiantes son más complejas que las que se circunscriben a la práctica en un aula concreta. La dimensión social de la escuela y de la profesión docente exige una formación basada en competencias que favorezcan capacidades de relación en el amplio entorno educativo en el que se desarrolla el desempeño de maestros y profesores.

Pese a los datos presentados hasta el momento sobre el siempre complejo periodo de prácticas externas, hay algún dato positivo relacionado con la manera en la que la evaluación de las prácticas en aulas, talleres o laboratorios se ha llevado a cabo. En este caso, según el 57,1% de los estudiantes, la evaluación por medio de observaciones, entrevistas y/o portafolios han sido utilizadas en bastante o mucha medida. Estos tres modos de evaluación suponen un cambio en la manera de entender la evaluación y la posibilidad de que los estudiantes demuestren que este tipo de técnicas son necesarias para realizar una evaluación coherente con el enfoque competencial.

Por último, una parte importante del Máster de Secundaria es la realización del Trabajo Fin de Máster (TFM) ya que éste debe servir para que los estudiantes desplieguen las competencias adquiridas a lo largo de la formación recibida. En este caso, los resultados no son tan positivos, pues más de la mitad de los estudiantes que realizaron el TFM (52,5%) consideran que éste ha permitido poco a nada demostrar sus competencias profesionales. Conviene también indicar la importancia de que los responsables académicos del Máster y TFM tomen las medidas suficientes para pautar tanto a estudiantes como a los tutores del TFM. En este sentido, la normativa reguladora es clara cuando indica que las competencias del Practicum, *"junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo Fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas"*[96].

6. Competencia global para enseñar conforme al PCC.

Reconociendo las bajas valoraciones generales que existen sobre la influencia de la formación recibida en el aprendizaje de los futuros estudiantes de una enseñanza basada en competencias, los resultados en la percepción que estos

[96] *ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.*

estudiantes tienen sobre su capacidad para enseñar a aprender por competencias no es tan negativa en el caso de los estudiantes del Grado de Primaria. De hecho, casi la mitad de los estudiantes del Grado (48,1%) consideran, después de la realización del primer año de estudios, que han adquirido en bastante o gran medida una formación que les permitirá enseñar tomando como eje las Competencias Clave.

En el caso de los estudiantes del Máster de secundaria, estos datos son algo inferiores y deben valorarse con mayor cautela: el 45% de los estudiantes se perciben en bastante o gran medida preparados para enseñar conforme al PCC. Pese a que a nivel numérico la diferencia con los estudiantes del Grado no es grande, sí que conviene tener en cuenta que los estudiantes del Máster tienen toda su formación didáctico-pedagógica en un solo año. Por el contrario, en el caso de los estudiantes del grado, todavía les quedan 3 años más de formación en la que se puede esperar que su percepción sobre su capacidad para enseñar por competencias aumente aún más. De esta manera la interpretación de estos resultados podría decirse que no está mal en el caso de los estudiantes del Grado pero es más preocupante en el caso de los del Máster.

Conclusiones

En líneas generales, los datos expuestos nos muestran la necesidad de replantear el periodo de formación inicial de los futuros maestros y profesores para que éste ayude realmente a formarlos conforme al enfoque competencial que posteriormente deberán poner en práctica en su ejercicio docente.

A tenor de los datos, esta necesidad parece más acuciante en el caso de la formación recibida en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. En las cuestiones metodológicas, por ejemplo, se distingue que las percepciones de los estudiantes del Máster, en todos los ítems, son más negativas que las de los del Grado (ver tabla 1).

Además, se añade el hecho de que la formación didáctico-pedagógica de los futuros profesores de Educación Secundaria tiene características que dificultan especialmente la situación:

- la duración es de tan sólo un año.
- hay menos horas de prácticas en centros.
- la experiencia previa de estudios universitarios (tipo licenciatura) supone la reconstrucción de un nuevo perfil profesional.

Pese a que todas estas razones profundizan en la necesidad de cuidar con especial sensibilidad el diseño e implantación del Máster de Secundaria, estamos convencidos que es especialmente importante cuidar la última de ellas. El gran reto de los estudios del nuevo Máster reside en que una persona, con unos antecedentes universitarios previos y unas expectativas profesionales concretas, comienza unos estudios para ejercer una profesión que raramente se había planteado realizar antes de acceder a la universidad. En este sentido creemos necesario seguir haciendo presentes las rogativas que desde los años 80 se han defendido en relación a un cambio de modelo: del actual consecutivo al concurrente (Pérez Gómez, 1986; Gimeno Sacristán, 1988)[97].

[97] Indicamos como hito histórico relevante el trabajo realizado por el grupo XV creado como Comisión Técnica por el Consejo de Universidades con motivo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

Una vez definido el marco legal que existe actualmente para regular la formación inicial del profesorado por medio del Grado para los maestros de Educación Infantil y Primaria y del Máster para los profesores de enseñanzas secundarias, consideramos que es necesario seguir avanzando en las mejoras de los mismos. La respuesta a las necesidades detectadas debe realizarse desde todas las instancias y personas implicadas: Administraciones Educativas, universidades, profesores,...

A la luz de la investigación realizada, ofrecemos a continuación propuestas con la finalidad de poder colaborar concretamente en la mejora de la implantación del PCC en la formación inicial de los futuros maestros y profesores. Nos centraremos en los dos aspectos que, según nuestro criterio, requieren reforzarse especialmente: el Practicum y la formación de quienes preparan al futuro profesorado.

En primer lugar queremos indicar que la respuesta individual, de las diferentes personas e instituciones implicadas, no será suficiente: debe existir entre ellos mucha mayor coordinación y trabajo en equipo. Proponemos concretamente que las sinergias y esfuerzos se centren, de manera especial, en mejorar el diseño del Practicum. Por un lado, son las Administraciones Educativas las que tienen la responsabilidad de ofrecer la red de centros en las que realizar las prácticas, o lo que es lo mismo, la posibilidad de abrir las puertas de lugares adecuados en los que realmente se pueda ofrecer una formación práctica de mayor calidad[98]. En relación al papel de las universidades y los centros, deberían crearse mayores canales de comunicación para la mejora del diseño e implantación de un adecuado proceso de prácticas. Hay que pensar que en muchas ocasiones el único contacto que los maestros y profesores tienen, hasta el momento de ejercer la docencia como profesionales, son las prácticas realizadas en su periodo de formación inicial. En esta cuestión, las universidades deben esforzarse en favorecer la coordinación con los centros y también entre los tutores académicos y los profesionales. Así mismo, también por parte de las universidades se deben favorecer diseños de prácticas que incluyan varios momentos de inmersión de los estudiantes en el centro educativo asignado[99]. Finalmente, consideramos que son especialmente los tutores académicos y profesionales los que deben realizar esfuerzos para la mejora de los métodos de evaluación del Practicum: favorecer una evaluación que mida la competencia docente del futuro maestro y profesor debe ser la finalidad para determinar la calidad de su ejercicio docente. Los resultados nos muestran que se han introducido instrumentos adecuados para la evaluación del Practicum (observaciones, entrevistas y/o portafolios) pero todavía sería necesario trabajar en cuestiones como favorecer la autoevaluación, la coordinación adecuada entre los tutores y tener la concepción de que el

[98] A este respecto consideramos fundamental recurrir al estudio promovido por el CGCDL, patrocinado por el Ministerio de Educación y el Instituto Superior de Formación del Profesorado y que contó con la colaboración de ANECA (CGCDL, MEPSyD y ANECA, 2009) en el que se construyó un instrumento especialmente destinado a las Administraciones Educativas para poder seleccionar buenos centros educativos en los que los futuros profesores pudieran realizar la fase de prácticas dentro de su periodo de formación inicial.

[99] La Conferencias de Decanos y Directores de Magisterio y Educación consensuaron en la sesión del 7 y 8 de noviembre de 2007 unas orientaciones sobre el Máster de Secundaria que incluía un desarrollo discontinuo y en etapas del Practicum que favorecería el conocimiento de los estudiantes de todos los elementos implicados en la docencia y no sólo los centrados en el aula.

periodo de prácticas requiere conocer todo lo que supone la profesión docente y no sólo el trabajo en aula.

En segundo lugar, consideramos que se hace imprescindible una adecuada formación de quienes preparan a los futuros maestros y profesores. Esto incluye también plantearse los programas de formación permanente de los profesores en ejercicio ya que también éstos son los tutores profesionales en el Practicum. Resulta especialmente relevante que en la formación que se ofrezca a profesores universitarios y tutores profesionales se incluyan cuestiones relacionadas con metodologías y evaluación, que son los elementos visibles que más favorecen el aprendizaje por competencias. Como hemos indicado en repetidas ocasiones, los estudiantes del Grado y Máster principalmente no necesitan que se les explique de manera teórica que es el aprendizaje por competencias, ni el PCC, sino que se requiere especialmente que experimenten cómo la formación que ellos mismo están recibiendo se organiza y aplica conforme a este paradigma.

Concluimos este trabajo reconociendo los esfuerzos que suponen los cambios políticos y las mejoras que de los mismos se están derivando en los nuevos grados y másteres de formación del profesorado. Sin embargo, si queremos seguir avanzando es necesario reconocer, con la mejor de las intenciones, los elementos sobre los que seguir trabajando para mejorar la educación. En este caso, el PCC es uno de los mayores retos que actualmente tiene nuestro sistema educativo y la respuesta al mismo requiere unos maestros y profesores capaces de responder al mismo y formados desde el inicio para ello.

Referencias bibliográficas

CGCDL, MEPSyD y ANECA (2009). *La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas.* Disponible electrónicamente en: http://www.consejogeneralcdl.es/Dimensi%C3%B3n_pr%C3%A1ctica_formaci%C3%B3n_inicial.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente.* Disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_es.pdf

Dirección General de Educación y Cultura (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa.* Bruselas: Eurydice y Cedefop.

Dirección General de Educación y Cultura (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Eurydice (2002). *Competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* Madrid: MEC.

Gimeno Sacristán, J. et al. (1988). La reforma de los planes de estudio. *III Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio. Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 2, 50-70.

Martín, E. y Moreno, A. (2009). *Competencia para aprender a aprender.* Madrid: Alianza Editorial.

OECD (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations.* Paris: OECD.

OECD (***2005***). *The Definition and Selection of* **Competencies***: Executive Summary*. Paris: OECD.

Pérez Gómez, A (1986). Más sobre formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía,* 139, 92-94.

Análisis de las competencias que se concretan en las aulas y la formación docente

Gómez Jové, Judit
Navarro Sierra, José Luis
Marsellés Vidal, Maria Àngels
Valls Gabernet, Maria Josep.
Facultad de Ciencias de la Educación, UdL
jgomez@pip.udl.cat

El trabajo que presentamos está relacionado con el proceso de innovación de la formación del docente, enmarcado en el "El proyecto Àlber[100].: una herramienta para la atención a la diversidad" que se lleva a cabo en la Escuela Príncep de Viana, de Lleida. Se trata de un proyecto preventivo cuyo propósito principal es el desarrollo integral de todos los alumnos. Los maestros aprenden junto a éstos, como base de la formación docente.
La Escuela Príncep de Viana es reflejo de la sociedad y nuestra sociedad es multicultural i plurilingüe hecho que obliga al docente a realizar un cambio de paradigma en la atención a la diversidad en el aula. El proyecto Àlber apuesta plenamente por la escuela inclusiva. La realidad de la Escuela Príncep de Viana en el curso 2006-2007 con fecha 1-XII-2006 fue la siguiente: 89 alumnos del país, que representan el 39,38%, i 137 alumnos recién llegados, que representan el 60,62% del total.

	ED. INFANTIL			ED. PRIMARIA						
	P3	P4	P5	1r	2n	3r	4t	5è	6è	TOTAL
Unión Europea	7	7	10	11	7	9	13	9	16	89
Resto Europa	1	4	1	2	2	4	2	3	2	21
Magreb	9	7	8	6	9	7	6	4	2	58
Resto África	8	3	2	2	2	1	1	3	1	23
Centro y Sudamérica	1	4	3	2	4	0	3	6	5	28
Asia y Oceanía	0	0	0	0	2	2	1	1	1	7
TOTAL	26	25	24	23	26	23	26	26	27	226

La finalidad del estudio es conocer y analizar qué habilidades y competencias concreta la maestra de P4 en el aula de dicha escuela, durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la metodología de trabajo por proyectos.

[100] Aunque es conocido como “programa Àlber, estamos en la línea de Morín (2001) y no queremos considerar la estaticidad que puede ir asociada a la palabra “programa” sino al dinamismo que comporta la conceptualización del “`método como estrategia”. Este programa ofrece un conjunto de estrategias que cada profesor des de su diversidad debe poner en juego para dar respuesta a la incertidumbre que todos los días aparece en las situaciones de enseñanza aprendizaje.

Pretendemos por un lado analizar si la metodología permite el trabajo por competencias y por habilidades básicas de acceso al currículum, y por otro, valorar si la metodología de investigación y/o los instrumentos que hemos utilizado, para la recogida y tratamiento de la información nos permite conocer y analizar qué habilidades y competencias se concretan en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado.

El objetivo principal del programa preventivo es la adquisición de las habilidades básicas de acceso al currículum como instrumento para dar respuesta a la diversidad y preparar a los alumnos para el éxito. Estas habilidades las clasifica en:

1. Habilidades básicas de interacción social.

Saludar
Cortesía (por favor, gracias,..)
Conversar (qué hemos visto/hecho..)
Iniciar, mantener y terminar una conversación
Añadirse a conversaciones ya empezadas
Expresar la opinión
Presentaciones e interpretaciones
Saber preguntar ¿por qué?
Autoafirmación, saber defenderse
Decir no
Argumentar
Tomar decisiones
Identificar, afrontar y resolver conflictos
Anticipar consecuencias y elegir soluciones, opciones
Buscar soluciones
Saber pedir y atreverse a hacerlo
Solicitar cambio de conducta
Relacionarse con los iguales – liderazgo
Ayudar, reforzar a los otros, cooperar, compartir

2. Habilidades para relacionarse entre iguales.

Compartir
Juego cooperativo
Representaciones
Conversaciones
Actuar por turnos
Saber cuando se debe hablar
Interaccionar en el juego
Ayudar y dejarse ayudar

3. Habilidades para expresar sentimientos, emociones y opiniones.

Formular quejas
Aceptar críticas
Consciencia y autogestión de las emociones
Expresar emociones
Expresar emociones
Autoafirmación y autoconocimiento, autoestima i

autonomía emocional

4. Habilidades cognitivas.

Organización
Comparación
Clasificación
Programación analítica
Análisis de las ilustraciones
Relaciones
Progresiones
Cambios, trasformaciones
Retroalimentación, autoconocimiento, autoevaluación
Formulación de hipótesis
Ver los detalles
Arriesgarse intelectualmente
Ver las cosas des de diferentes perspectivas
Enseñar a marcar metas
Aprender de los fracasos y de los éxitos
Aprender a hacer preguntas
Responder adecuadamente a las preguntas de los/las alumnos/as (crearlos inquietud cognitiva)

5. Habilidades comunicativas.

Código oral: competencia fonética- fonológica, competencia morfosintáctica, competencia semántica
Código escrito: competencias lingüísticas –semánticas, tipográficas, textuales,…
Código artístico: percepción, producción, composición,…
Código musical: percepción, producción, composición,… Código corporal: control corporal, sensibilidad al ritmo, expresividad, generación de ideas de movimiento,…
Código espacial: razonamiento espacial, comprensión de la perspectiva física

Estas habilidades básicas de acceso al currículum se entienden como aquellas competencias que ayudan a los alumnos a tener éxito en el currículum en la escuela, y las cinco habilidades expuestas anteriormente se recogen en tres competencias:

1. *Competencias sociales y emocionales*; estas incluyen las siguientes habilidades:

- Habilidades básicas de interacción social (sonrisa, mirada, etc)
- Habilidades para relacionarse entre iguales (compartir, conversar, etc)
- Habilidades para expresar sentimientos, emociones y opiniones (hacer quejas, aceptar críticas, etc)

Todas ellas pueden relacionarse con la inteligencia interpersonal y intrapersonal de la teoría de las inteligencias múltiples que postula *Gardner* (2000).

2. *Competencias cognitivas*; donde la propuesta de educación que se realiza es la de tratar las habilidades mas relevantes de todas la áreas a partir de la siguiente clasificación.

- Habilidades de búsqueda: nos dan información sobre el mundo. Algunas de ellas son: formular hipótesis, reconocer evidencias, observar, formular preguntas, etc.
- Habilidades de conceptualización: se ejercitan cuando interiorizamos el conocimiento y les damos nombre. Algunos ejemplos son: ejemplificar y contraejemplificar, hacer conexiones, relacionar, hacer distinciones, etc.
- Habilidades de razonamiento: sirven para ampliar el conocimiento con el único uso de la razón. Algunas de estas habilidades son: justificar hipótesis, aplicar normas, generalizar, universalizar, buscar y dar razon, argumentar, etc.

1. Habilidades de traducción: sirven para explicar, aplicar o formular el resultado de conocimientos. Algunas de estas son reformular, transformar, explicitar, interpretar, relacionar, conectar, improvisar, etc.
3. *Competencias comunicativas*; incluyen habilidades en las distintas tipologías de lenguajes, código oral, código escrito, código artístico, código corporal,… Las habilidades comunicativas que se intentan desarrollar especialmente son las que se refieren a la lectura y a la escritura con un enfoque transversal de estas.

Tanto las competencias cognitivas como las competencias comunicativas se pueden relacionar con las inteligencias lingüístico – verbal, lógico – matemática, visual – espacial, musical, corporal y naturista que postula *Gardner* (2000).

Según los criterios metodológicos partimos de dos paradigmas, dando lugar a la línea del paradigma emergente. Por un lado, nos situamos en el paradigma interpretativo, ya que se pretende conocer e interpretar la realidad, y por otro, en el paradigma sociocrítico con el fin de transformarla. Ambos son complementarios y se integran. En nuestro caso, no investigamos para cambiar la realidad, sino para conocer la trasformación que el método por proyectos como estrategia, está produciendo en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. La relevancia del concepto de estrategia reside en la construcción y búsqueda de recursos para afrontar incertidumbres, emergiendo el método que continuamente está aprendiendo, planteándose en función del contexto y en virtud de su propio desarrollo.

Este planteamiento metodológico se ha concretado en una metodología cualitativa, mediante la etnografía y el estudio de casos. Los instrumentos de recogida de información han sido la observación participante y no participante; el diario de campo de 21 sesiones de clase, a partir de registros sobre las competencias que se desarrollan en las sesiones y la sesión 16 registrada en vídeo. Realizamos una transcripción literal de las conversaciones filmadas. Posteriormente, la información tratada fue categorizada según los ítems de análisis de discurso propuestos por *Sánchez,E., García,R., de Sixte,R., Castellano,N., Bustos,A., Luna,M.* (Salamanca, 2008, 2010).

La información registrada en el diario de campo realizar las siguientes listas de control para la gestionar el análisis de la información:

- Según la relación entre las 9 capacidades que propone el currículum ordinario en la etapa de Educación Infantil y la relación entre las 5 habilidades básicas de acceso al currículum que forman parte del Proyecto Educativo de

Centro de la Escuela Príncep de Viana.
Resultados obtenidos. Se ha podido observar que las 9 capacidades están relacionadas con las 5 habilidades. 1 capacidad está relacionada con las 5 habilidades; 4 capacidades están relacionadas con 3 habilidades; y 4 capacidades están relacionadas con 3 habilidades. En esta relación se ha podido observar que el modelo por capacidades establecido por el Departament d'Educació está directamente relacionado con el modelo por habilidades de la Escuela Príncep de Viana.

• Según las hojas de observación donde se especifican los diversos ítems de cada habilidad básica y cuales se trabajan en cada un de las 21 sesiones.
Resultados obtenidos. Habilidades de Interacción Social. Del listado de las 19 habilidades de interacción social se ha podido observar que: 11 habilidades han sido trabajadas en más de un 50% de las sesiones. Mientras que las 8 restantes se han trabajado en menos del 45% de las sesiones. Las máximas trabajadas en un 100% han sido: saludar; conversar; iniciar, mantener y acabar una conversación; añadirse a conversaciones ya iniciadas. Y las mínimas trabajadas en un 5% han sido: decir no (hecho de argumentar, dar opinión).
Resultados obtenidos. Habilidades para Relacionarse entre iguales. Del listado de las 8 habilidades para relacionarse entre iguales se observa que: 5 de las habilidades han sido trabajadas en más de un 80% de las sesiones. Las 3 restantes se han trabajado en menos de un 40% de las sesiones. Las máximas trabajadas en un 100% han sido: ayudar y dejarse ayudar. Las mínimas trabajadas en un 5% han sido: representaciones (juegos de rol, ponerse en el lugar del otro).
Resultados obtenidos. Habilidades para Expresar Sentimientos, Emociones y Opiniones. Del listado de las 5 habilidades para expresar sentimientos, emociones y opiniones se observa que: 2 habilidades han sido trabajadas en más de un 55% de las sesiones. Mientras que las 3 restantes se han trabajado en menos del 35% de las sesiones. La máxima habilidad trabajada en un 100% ha sido: aceptar críticas. Y las mínimas trabajada en un 5% ha sido: consciencia y autogestión de las emociones; autoafirmación y autoconocimiento; autoestima y autonomía emocional.
Resultados obtenidos. Habilidades Cognitivas. Del listado de las 17 habilidades cognitivas hemos podido observar que: 11 habilidades han sido trabajadas en más del 50% de las sesiones. Las 6 restantes se han trabajado en menos del 45% de las sesiones. La máxima trabajada en un 100% ha estado: organización. Y las mínimas trabajadas en un 15% han estado: programación analítica; progresiones; enseñar a marcar metas.

Resultados obtenidos.
Habilidades Comunicativas.
Del listado de las 7 habilidades comunicativas hemos podido observar que:
4 habilidades han sido trabajadas en más de un 70% de las sesiones. Mientras que las 3 habilidades restantes se han trabajado en menos del 45% de las sesiones. La máxima trabajada en un 100% ha sido: código oral. Y la mínima trabajada en un 5% ha sido: código corporal.

- Según el tratamiento de las 9 capacidades del currículum ordinario de Educación Infantil en relación con las 21 sesiones observadas.

Resultados obtenidos.
En la observación de las sesiones con anotaciones de las 9 capacidades podemos decir que estas se trabajan en la mayoría de las 21 sesiones registradas. Esto se debe a lo genéricas que son estas capacidades y dejan mucho margen de trabajo globalizado de las áreas curriculares.

- Según el tratamiento de la información realizada en las sesión 16 analizada según los criterios de análisis del discurso propuestos por *Sánchez et al* (Salamanca, 2008).

Resultados obtenidos.
La mayoría de ciclos son de contenido (27 ciclos), mientras que la minoría es de procedimiento (7 ciclos).
Según la estructura de participación hay un equilibrio entre las preguntas que requieren intención de evaluar y recitar (IRE) y las que requieren intención de construir conocimiento con aproximaciones sucesivas (IRF).
En las ayudas nos encontramos que la mayoría de las ayudas son de tipo interno, mientras hay un equilibrio entre ayudas externas y de feedback. Pero teniendo en cuenta los niveles de autonomía que se le ofrece al alumno la mayoría de ayudas internas y de ayudas de feedback son de contribución a la tarea, por lo tanto de baja autonomía del alumno.
En tanto al nivel de participación se observan niveles medios, es decir, la participación del profesor y del alumno es equilibrada.

Los resultados obtenidos, nos conducen a una serie de reflexiones, que podemos sintetizar en las siguientes afirmaciones:

- La metodología utilizada nos ha permitido constatar qué habilidades y competencias pone en juego el maestro en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- El instrumento de análisis del discurso del grupo de Sánchez, García, de Sixte, Castellano, Bustos, Luna (Salamanca, 2008,2010) nos permite evaluar lo que pasa en las aulas donde el maestro lleva a cabo el proyecto “Àlber”.
- El proyecto “Álber” es lo bastante abierto y está basado en unos principios que permite concretar procesos de enseñanza-aprendizaje por habilidades y competencias.

La observación y el análisis de lo que pasa en las aulas, nos evidencia la metodología que se concreta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como medio de análisis para conocer y valorar las competencias. Éstas se explicitan por el profesorado en las situaciones interactivas del aula. Así pues,

se pone de manifiesto qué hacen los alumnos, qué estrategias utilizan para hacer lo que hacen, qué contenidos se han hecho públicos, qué nivel de participación tiene el alumno durante la construcción del contenido. De este modo accedemos a aquello que realmente sucede durante la interacción en el aula.

Todo ello permite situar el discurso en el marco del desarrollo profesional de los docentes, y de este modo podemos conocer y analizar las competencias que el profesorado es capaz de concretar en la situación interactiva del aula. Asimismo nos proporciona comprender las creencias, los estilos, los modelos, las propias competencias que va desarrollando y construyendo el maestro, para dar respuesta a la heterogeneidad de las aulas, a fin de desarrollar procesos de enseñanza – aprendizaje de calidad.

Referencias bibliográficas

Jové, G. (coord.) (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per a l'atenció a la diversita a l'aula*. Lleida: Pagès Editors.

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Sánchez, E., García, J.R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A., y García-Rodicio, H. (2008). *Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa*. Cultura y Educación, 20 (1), 95-118.

Sánchez, E (coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

Gadner, H. (2000). *La Educación de la mente y el conocimiento de las disciplina. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.

Las Competencias Informacionales: Nuevas necesidades formativas para el profesorado del Siglo XXI

Fernando Martínez Abad
fma@usal.es
Juan Pablo Hernández Ramos
juanpablo@usal.es
Susana Olmos Migueláñez
solmos@usal.es
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca

Resumen
La sociedad avanza hacia modelos cada vez más complejos, y este desarrollo es cada vez más acelerado. Estos imparables cambios exigen a las instituciones educativas llevar a cabo un proceso de profunda adaptación y reforma, para el cual no están aún preparadas. Entre otras, la Alfabetización Informacional se postula como una fuente de competencias esenciales para el ciudadano del S. XXI. Este estudio evalúa qué grado de formación en competencias informacionales poseen los futuros profesores de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y F.P.

Palabras clave
Alfabetización informacional, Sociedad de la Información, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Competencias.

Introducción
Todos los avances técnico-científicos surgidos a partir de la irrupción de las bases de la Informática (Del francés, *informatique*: Información automática), nos han dirigido hacia un desarrollo extraordinario de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Estos avances, de hecho, han transformado completamente la vida de la sociedad en general y del ser humano en particular. Todos los campos del conocimiento se han visto afectados por este fenómeno, que se ha convertido en el pilar principal del desarrollo económico, político, social y cultural (Castells, 1999).
No es de extrañar, por tanto, que en el campo de la educación obligatoria, los vetustos y perennes paradigmas educativos dejan de tener sentido inmersos dentro de esta "nueva sociedad". Por otro lado, los contenidos presentes tradicionalmente en los currículos oficiales pierden vigencia y quedan obsoletos, poco adecuados a las exigencias de la sociedad actual(Benito Morales, 2008; Pasadas Ureña, 2008).
Por tanto, podemos concluir de lo dicho anteriormente que en la Sociedad de la Información, la cual tiene unas características muy concretas y diferentes a las que existían anteriormente, surgen nuevos retos y nuevas necesidades educativas, que deben ser cubiertos con nuevas metodologías y nuevos contenidos(Andretta, 2007; Sabán Vera & Monclús Estella, 2008).
De entre estas nuevas necesidades educativas, destaca, por su estrecha relación con el surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, todo lo relacionado con el acceso, evaluación, comprensión y

utilización de la ingente cantidad de información disponible. Actualmente, gracias a los potentes sistemas de intercambio de datos e información de los que disponemos, tenemos acceso a mucha información que nos llega sin filtrar, y que, por supuesto, es de dudosa calidad, en muchos casos anónima, y puede presentarse en un gran número de soportes (CAUL, 2002). Es evidente que toda esta información y toda esta tecnología no podrá promocionar por sí misma la construcción de ciudadanos más informados, si las propias personas no tienen la capacidad para comprender, interpretar y emplear eficazmente esa información (CAUL, 2002). De hecho, la experiencia previa nos lleva a afirmar que: «Accessing information, while a pre-condition, is not equal to learning or to being able to mobilize knowledge appropriately» (O'Farrill, 2008, pág. 157).

Así pues, desde nuestro punto de vista, y atendiendo a lo expresado hasta el momento, creemos necesaria una formación en Competencias Informacionales para toda la ciudadanía, y especialmente para los propios docentes, como especialistas promotores y dinamizadores del aprendizaje de estas competencias clave.

Este estudio lleva a cabo una evaluación diagnóstica sobre las competencias informacionales de los futuros profesores y profesoras de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, actualmente cursando el Máster Oficial de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Objetivo

Realizar una evaluación diagnóstica del nivel de competencia informacional de los futuros profesores de Educación Secundaria Obligatoria procedentes de la Universidad de Salamanca, con el propósito de aportar información empírica que pueda favorecer toma de decisiones.

Metodología

Diseño

Evidentemente, el objetivo planteado más arriba se tratará de alcanzarlo a través de un proceso metodológico coherente. En lo que respecta al diseño, podemos hablar de que el estudio se puede englobar dentro de las metodologías ex-post-facto, siendo el diseño de tipo descriptivo correlacional, a través de estudios de encuesta (Kerlinger & Lee, 2002). Con esto queremos decir que no se trata de un estudio experimental en el sentido estricto de la palabra, y que, por tanto, las hipótesis de esta naturaleza no tienen sentido. De lo que se trata es de explorar y explicar en la medida de lo posible una situación que desconocemos de partida

Variables e instrumentos

Las variables incorporadas al estudio se han clasificado en dos categorías: variables predictoras (independientes) donde destacan aquellas variables vinculadas al perfil del sujeto (año de nacimiento, sexo, titulación y universidad de procedencia, rendimiento académico medio, etc.); y variables criterio (dependientes) que quedarán definidas tras el análisis de las dimensiones que componen el constructo de interés (competencia informacional).

La técnica de recogida de datos es de naturaleza cuantitativa, basada en la metodología de encuesta, junto al uso de escalas tipo Likert. Este instrumento consta de dos bloques: el primero, referido a datos demográficos y sociopersonales del estudiante y el segundo, en el que incorporamos una

escala validada de valoración de competencia informacional autopercibida (Pinto, 2009).
El segundo apartado, referido a la competencia autopercibida, presenta 25 items que se engloban bajo las dimensiones de:

- Búsqueda de la información
- Selección de la información
- Procesamiento de la información
- Comunicación y difusión de la información

Población y muestra

La población está definida por los futuros profesores de Educación Secundaria Obligatoria, actualmente cursando el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la comunidad autónoma de Castilla y León. De tal población, se disponía de 4 grupos o conglomerados según los criterios aplicados (Futuros profesores de Universidad de León, Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid y Universidad de Burgos). De los citados grupos, se seleccionó el de la Universidad de Salamanca por razones de volumen de la muestra y facilidad de acceso a los datos. Finalmente, una vez aplicado el cuestionario, la muestra resultante ha estado constituida por 192 sujetos.

Recogida de encuestas

Las encuestas fueron recogidas por técnicos externos al Máster durante el mes de noviembre de 2009, más concretamente entre el 20 y el 24 de noviembre de 2009, a lo largo de los 6 grupos en los que están divididos los alumnos del citado Máster:

- Ingenierías (N=31)
- Ciencias (N=29)
- Filología (N=53)
- Geografía e Historia (N=29)
- Orientación Educativa (N=26)
- Artes (N=24)

Informatización y análisis de datos

Una vez realizado el trabajo de campo, recogidos los cuestionarios, el procesamiento de datos y análisis de los mismos se llevó a cabo a través del programa SPSS 17.0. Los análisis oportunos para este tipo de información han sido de carácter descriptivo e inferencial.

Resultados

A lo largo de este apartado mostraremos el estudio descriptivo llevado a cabo con los datos recogidos, para terminar realizando un análisis de diferencia de medias para muestras relacionadas en el que se contrastará una observación realizada a lo largo del estudio descriptivo.
En primer lugar, vamos a indicar algunas variables demográficas de identificación de los individuos:

Tabla 1 **Distribución de la muestra global por sexo**

Sexo	***N***	***%***	***% válido***
Varón	119	62,0	62,0

Mujer	73	38,0	38,0
NS/NC	0	0	
TOTAL	**192**	**100,0**	**100,0**

La tabla 1 indica la distribución de la muestra en relación a la variable sexo. Se puede observar que los porcentajes de las variables no están muy equilibradas, ya que es bastante superior la participación de las mujeres. Estas diferencias son normales, teniendo en cuenta que, según el estudio de Educación Superior Universitaria (2007), desarrollado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)101, en el curso 2008/2009, del total de 1.377.228 alumnos que cursaban enseñanzas universitarias, un 54,4 % (749.281 sujetos) eran mujeres, mientras que el 45,6 % (628.007) restante correspondía a mujeres. Si analizamos la proporción podemos apreciar un porcentaje de distribución de género similar en los porcentajes obtenidos en esta encuesta.

Tabla 2 **Distribución de la muestra global por especialidad del Máster**

Especialidad del Máster	***N***	***%***	***% válido***
Ingeniería	31	16,1	16,1
Ciencias	29	15,1	15,1
Filología	53	27,6	27,6
Geografía	29	15,1	15,1
Orientación	26	13,5	13,5
Artes	24	12,5	12,5
NS/NC	0	0	
TOTAL	**192**	**100,0**	**100,0**

En la tabla 2 se observa como de toda la distribución, un porcentaje mayor de los sujetos encuestados pertenecen a la especialidad de Filología (27%), siendo el resto de las especialidades bastante similares en sus porcentajes.

Tabla 3 **Distribución de la muestra global por rendimiento académico medio en la Universidad**

Rendimiento en la Universidad	***N***	***%***	***% válido***
Aprobado	70	36,5	38,3
Notable	104	54,2	56,8
Sobresaliente	8	4,2	4,4
Matrícula de honor	1	,5	,5
NS/NC	9	4,7	
TOTAL	**192**	**100,0**	**100,0**

La tabla 3 muestra el rendimiento académico medio en la Universidad de los sujetos entrevistados. Se puede ver reflejado como la mayoría de la muestra, tiene una nota media de Notable (54,2%), seguidos de los que han obtenido un

[101] Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE). www.ine.es

Aprobado (36,5%). Mientras que existe un pequeño porcentaje de sujetos con una nota media de Sobresaliente (4,2%) y Matrícula de Honor (0,5%).
Como complemento a la información obtenida anteriormente, hemos querido conocer de este grupo de profesores/as en formación inicial, la razón principal de elección de este Máster en Profesor de E.S.O. y Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas.
En este apartado, por tanto, el grupo debe responder sobre cuál es la razón principal por la que se ha apuntado al Máster.

Tabla 4 **Distribución de la muestra global, por razón de elección del Máster**

Elección del Máster	***N***	***%***	***% válido***
Siempre he querido ser profesor	56	29,2	29,3
Es la mejor opción posible para continuar con mi formación	36	18,8	18,8
Considero que este Máster tiene la salida profesional más atractiva	22	11,5	11,5
Aumenta mis posibilidades de encontrar empleo	40	20,8	20,9
No pude entrar en otro Máster que había elegido en primera opción	1	0,5	,5
No tengo ningún motivo en especial	7	3,6	3,7
Otra	20	10,4	10,5
Varios	9	4,7	4,7
NS/NC	1	0,5	
TOTAL	**192**	**100,0**	**100,0**

Como se refleja en la tabla 4, la principal razón por la que los sujetos eligieron el Máster es por el deseo de ser profesor (29,2 %), existiendo otras dos razones importantes: aumenta las posibilidades de encontrar empleo (20,8%) y mejor opción posible para continuar la formación (18,8%). La tabla muestra también como porcentajes muy pequeños de la muestra eligieron el Máster sin ningún motivo en especial (3,6%) o por no poder entrar en otro Máster elegido en primera opción (0,5%).

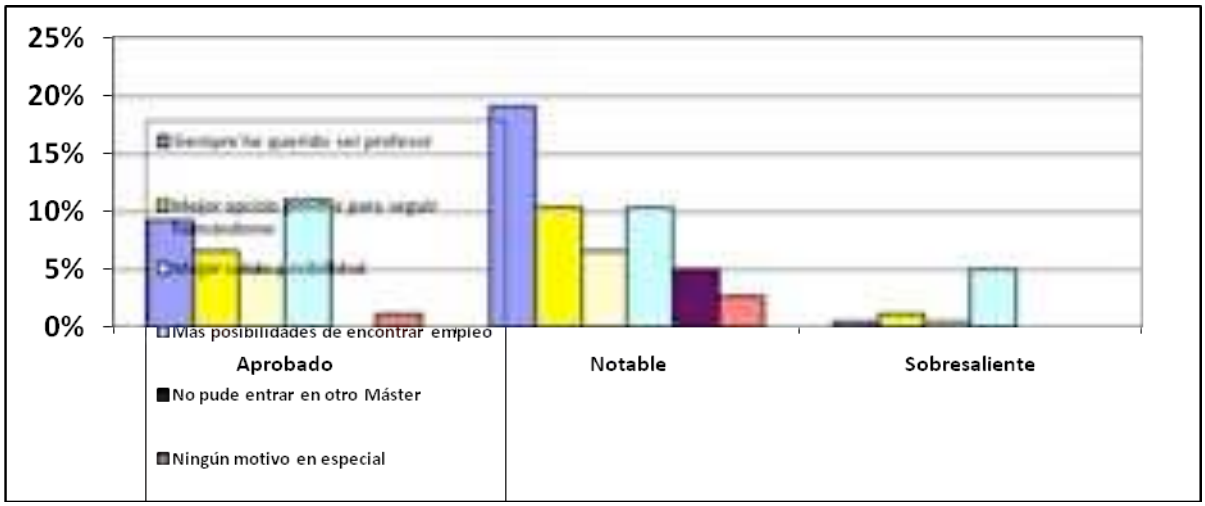


Gráfico 1 *Razón de elección del Máster en función del rendimiento académico*

El gráfico 1 muestra la razón de elección del Máster en relación con el rendimiento medio en la Universidad. Se observa como los sujetos que han tenido un rendimiento notable en la Universidad presentan una motivación más intrínseca hacía el Máster (19,2%) que los que han obtenido un aprobado de rendimiento medio en la Universidad donde su principal motivación hacía el Máster es aumentar las posibilidades de encontrar empleo (11%).

El siguiente apartado de la encuesta, la parte principal del estudio, consiste en analizar qué competencias relacionadas con la alfabetización informacional dominan los profesores en formación inicial, qué importancia atribuyen a las competencias informacionales y su grado de destreza o auto-eficacia ante las mismas. El instrumento empleado para la recogida de datos es una encuesta traducida elaborada por María Pinto (2009). Los sujetos responden a cada ítem, de los 26 que forma la encuesta, en una escala de 1 a 9 (siendo 1 muy baja y 9 muy alta), sobre el nivel de importancia, su nivel de adquisición en cuanto a dichas competencias. Los resultados se muestran en las tablas siguientes.

Como veremos en las tablas, para facilitar la interpretación de las mismas, cada una de las cuatro dimensiones se ha representado con un color diferente: Búsqueda en azul, evaluación en verde, procesamiento en naranja y comunicación en rojo.

Tabla 5 **Descriptivos básicos sobre la importancia de las competencias informacionales**

Competencias Informacionales (importancia)	***Media***	***Desv.típ***	***1 (%) Muy baja***	***2 (%)***	***3 (%) Baja***	***4 (%)***	***5 (%) Media***	***6 (%)***	***7 (%) Alta***	***8 (%)***	***9 (%) Muy alta***	***N***
14. Saber resumir y esquematizar la información	8,09	1,1143	,0	,0	,5	,5	2,6	6,3	13,1	29,3	47,6	191
05. Conocer la terminología especializada de tu materia	8,05	1,130	,0	,0	,5	1,0	2,1	4,2	17,8	30,4	44,0	191
22. Saber redactar un documento (ej. informe, trabajo académico, ...)	8,03	1,273	,0	,5	,0	1,0	4,7	4,7	15,2	24,6	49,2	191
10. Reconocer en el texto las ideas del autor	8,01	1,093	,0	,0	,0	,5	2,6	7,3	16,1	31,8	41,7	191
20. Saber comunicar en público	7,93	1,377	,0	,5	,5	,5	5,2	9,9	12,6	21,5	49,2	187
06. Saber buscar y recuperar información en Internet	7,91	1,221	,5	,0	,5	1,0	2,1	5,2	17,8	36,6	36,1	191
09. Saber evaluar la calidad de los recursos de información	7,85	1,198	,0	,0	,0	,5	4,7	8,9	19,9	27,2	38,7	192
15. Ser capaz de reconocer la estructuración de un texto	7,84	1,247	,0	,0	,5	,5	4,7	10,0	15,3	31,1	37,9	189
01. Saber utilizar fuentes de información impresa (ej. libros, ...)	7,66	1,416	,5	,5	0	1,6	5,2	8,3	25,0	22,4	36,5	191
25. Saber hacer presentaciones académicas (ej. Powerpoint, ...)	7,65	1,641	1,6	1,0	1,0	,5	4,7	9,4	14,1	30,9	36,6	187
23. Conocer el código ético de tu ámbito académico/profesional	7,59	1,518	1,6	,0	,0	2,1	5,3	8,4	21,1	28,9	32,6	190

03. Saber consultar y usar fuentes electrónicas de información primaria (ej. revistas, ...)	7,55	1,271	,0	,0	,5	1,0	4,2	15,7	22,0	28,3	28,3	191
12. Ser capaz de determinar si la información que contiene un recurso está actualizada	7,50	1,338	,0	,5	,5	,5	5,9	13,9	25,1	25,1	28,3	191
13. Conocer los autores o instituciones más relevantes en tu ámbito temático	7,42	1,623	,5	2,2	,0	2,2	7,6	9,2	22,2	25,9	30,3	187
26. Saber difundir la información en Internet (ej. webs, blogs, …)	7,22	1,624	,5	1,6	1,1	1,1	10,1	15,3	20,1	24,9	25,4	187
04. Saber utilizar fuentes electrónicas de información secundaria (ej. bases de datos, …)	7,03	1,662	,0	2,6	,0	4,2	12,0	14,1	22,0	23,6	21,5	192
02. Saber acceder y usar los catálogos automatizados	6,98	1,652	1,6	,5	1,6	2,6	10,0	15,8	26,3	23,2	18,4	191
21. Saber comunicar en otros idiomas	6,95	2,469	6,3	5,2	1,0	2,1	9,4	6,8	13,0	17,7	38,5	187
07. Saber utilizar fuentes electrónicas informales de información	6,93	1,677	1,6	1,0	1,6	4,2	6,8	16,2	29,3	22,0	17,3	191
19. Saber instalar programas informáticos	6,82	2,044	3,7	1,6	3,7	1,1	13,4	8,6	24,6	20,3	23,0	191
11. Conocer la tipología de las fuentes de información científica (ej. tesis doctorales, actas de congresos, …)	6,76	1,739	1,6	,5	2,1	4,3	14,4	15,5	25,1	18,7	17,6	190
24. Conocer la legislación sobre el uso de la información y de la propiedad intelectual	6,74	1,776	2,1	1,1	2,1	4,8	9,5	18,0	28,0	17,5	16,9	190
18. Saber manejar programas estadísticos y hojas de cálculo (ej. SPSS, Excel, …)	6,47	2,132	5,8	1,6	3,2	4,7	10,5	14,2	23,2	21,6	15,3	192
16. Saber usar gestores de bases de datos (ej. Access, MySQL, …)	6,41	2,141	5,3	2,6	3,2	4,2	12,1	15,8	21,6	19,5	15,8	191
08. Conocer las estrategias de búsqueda de información (descriptores, operadores booleanos, …)	6,11	2,210	6,4	3,7	3,2	5,9	12,3	19,8	17,1	19,8	11,8	190
17. Usar gestores de referencias bibliográficas (ej. Endnote, Reference Manager, Zotero)	5,61	2,388	12,3	2,1	5,9	4,3	16,6	16,6	19,3	14,4	8,6	190

Como se puede observar en la tabla anterior, los sujetos atribuyen una importancia media-alta a todas las competencias informacionales presentadas, considerando las más importantes ($\bar{X}$ > 7) las referidas al conocimiento y tratamiento de la información (Saber resumir y esquematizar la información, conocer la terminología, saber redactar y reconocer en un texto las ideas del autor).

Por otro lado, los alumnos conceden la menor importancia ($\bar{X}$ < 6) a competencias más específicas relacionadas con conocimientos informáticos especializados relacionados con el procesamiento de la información (Usar gestores de referencias bibliográficas, bases de datos, etc.).

Estos resultados nos sugieren que quizá los sujetos asignen una mayor importancia a las competencias que mejor dominan, y que el hecho de considerar menos importantes otras se debe más al propio desconocimiento de lo relacionado con la competencia que al convencimiento personal de su escasa importancia formativa.

Veamos a continuación los descriptivos básicos en cuanto a las dimensiones establecidas:

Tabla 6 **Estadísticos básicos. Importancia de las competencias informacionales por dimensiones**

Importancia de las competencias Informacionales	***Media***	***Desv.típ***	***N***
Búsqueda de la información	7,27	1,11	182
Selección de la información	7,51	1,07	181
Procesamiento de la información	6,87	1,37	184
Comunicación y difusión de la información	7,45	1,14	188

Se observa como los ítems relacionados con la selección y la comunicación de la información son los más valorados, mientras que se asigna menos importancia a los ítems relacionados con el procesamiento de la información

Tabla 7 **Estadísticos básicos sobre nivel de adquisición en competencias informacionales**

Competencias Informacionales (Nivel de adquisición)	***Media***	***Desv.típ***	***1 (%) Muy baja***	***2 (%)***	***3 (%) Baja***	***4 (%)***	***5 (%) Media***	***6 (%)***	***7 (%) Alta***	***8 (%)***	***9 (%) Muy alta***	***N***
14. Saber resumir y esquematizar la información	7,74	1,162	,0	,0	,5	,5	3,1	9,4	23,0	33,0	30,4	185
10. Reconocer en el texto las ideas del autor	7,70	1,190	,0	,0	,5	1,6	3,6	8,9	18,2	41,7	25,5	191
15. Ser capaz de reconocer la estructuración de un texto	7,66	1,227	,0	,5	,0	2,1	2,1	8,9	26,3	32,1	27,9	191
06. Saber buscar y recuperar información en Internet	7,55	1,442	,5	,5	,5	2,1	4,2	11,5	21,5	28,8	30,4	191
05. Conocer la terminología especializada de tu materia	7,51	1,158	0	0	,5	1,6	3,6	8,9	31,3	34,4	19,8	192
25. Saber hacer presentaciones académicas (ej. Powerpoint, ...)	7,46	1,634	2,1	,5	,5	2,1	4,2	8,9	24,1	28,3	29,3	187
01. Saber utilizar fuentes de información impresa (ej. libros, ...)	7,44	1,222	0	0	1,0	1,0	5,7	8,3	32,8	31,3	19,8	191
22. Saber redactar un documento (ej. informe, trabajo académico, ...)	7,41	1,294	,0	,0	1,0	1,0	8,9	7,9	27,2	34,0	19,9	189
03. Saber consultar y usar fuentes electrónicas de información primaria (ej. revistas, ...)	7,27	1,375	0	0	1,6	1,6	7,9	14,7	26,3	27,4	20,5	190
09. Saber evaluar la calidad de los recursos de información	7,21	1,217	,0	,5	,0	1,6	5,8	18,3	28,3	33,0	12,6	190
12. Ser capaz de determinar si la información que contiene	6,9	1,6	,5	2,1	,5	3,2	11,	18,	24,	23,	16,	19

un recurso está actualizada	0	22					2	2	6	0	6	0
23. Conocer el código ético de tu ámbito académico/profesional	6,87	1,616	1,6	,5	1,6	2,6	11,6	15,8	28,4	23,7	14,2	192
20. Saber comunicar en público	6,85	1,539	1,6	1,0	,5	1,6	9,9	19,4	33,5	18,8	13,6	187
13. Conocer los autores o instituciones más relevantes en tu ámbito temático	6,81	1,660	1,1	1,1	1,6	4,3	13,5	13,5	25,9	25,4	13,5	191
07. Saber utilizar fuentes electrónicas informales de información (ej. blogs, listas de distribución, …)	6,75	1,717	1,6	1,6	,5	5,8	11,0	18,3	24,1	22,5	14,7	192
26. Saber difundir la información en Internet (ej. webs, blogs, …)	6,65	1,785	1,1	1,1	3,2	4,2	18,0	15,9	20,6	18,5	17,5	187
19. Saber instalar programas informáticos	6,53	2,249	4,3	3,2	4,3	4,3	14,4	11,8	16,0	17,6	24,1	189
02. Saber acceder y usar los catálogos automatizados	6,49	1,717	2,1	1,6	,5	5,3	15,8	20,5	26,3	15,8	12,1	192
04. Saber utilizar fuentes electrónicas de información secundaria (ej. bases de datos, …)	6,39	1,776	1,1	2,6	2,6	4,8	18,0	22,2	19,6	16,4	12,7	191
11. Conocer la tipología de las fuentes de información científica	6,21	1,854	2,1	3,2	3,2	5,9	17,1	19,8	23,5	15,5	9,6	187
18. Saber manejar programas estadísticos y hojas de cálculo (ej. SPSS, Excel, …)	5,76	2,284	5,8	5,3	7,9	6,9	15,9	16,4	16,9	12,2	12,7	190
24. Conocer la legislación sobre el uso de la información y de la propiedad intelectual	5,72	2,081	5,8	3,2	5,3	10,1	17,5	18,5	19,6	12,7	7,4	190
21. Saber comunicar en otros idiomas	5,59	2,376	8,3	7,3	5,7	6,3	15,1	15,6	18,2	13,5	9,9	189
16. Saber usar gestores de bases de datos (ej. Access, MySQL, …)	5,39	2,358	10,0	5,3	6,8	8,4	16,8	17,9	15,8	8,4	10,5	189
08. Conocer las estrategias de búsqueda de información (descriptores, operadores booleanos, …)	5,26	2,293	9,1	7,0	8,6	7,5	16,0	19,3	17,1	8,0	7,5	191
17. Usar gestores de referencias bibliográficas (ej. Endnote,	4,3	2,3	21,	5,3	8,6	10,	21,	15,	8,0	5,3	4,3	18

| | | |

En la tabla 7 se presentan los resultados sobre el nivel de adquisición de la competencia informacional que afirman poseer los futuros profesores y profesoras. Los sujetos consideran tener un nivel de adquisición medio-alto en todas las competencias informacionales presentadas exceptuando el uso de gestores de referencias bibliográficas. Así mismo, declaran ser muy competentes ($\bar{X}$ > 7) en competencias de las que señalaban tener una importancia alta (Saber resumir y esquematizar la información, reconocer en el texto las ideas del autor y ser capaz de reconocer la estructuración de un texto). Por otro lado, también coinciden en buena medida las competencias a las que los alumnos conceden la menor importancia con las que afirman dominar menos. Por ejemplo, podemos encontrar en este grupo "Usar gestores de referencias bibliográficas" ($\bar{X}$ = 4,35), "Conocer las estrategias de búsqueda de información" ($\bar{X}$ = 5,26), "Saber usar gestores de bases de datos" ($\bar{X}$ = 5,39) o "Saber comunicar en otros idiomas" ($\bar{X}$ = 5,59).

Estas coincidencias en los resultados siguen alimentando la tesis de que las competencias que mejor dominan los sujetos son hacia las que se consideran, por lógica, más motivados y comprometidos, ya que conocen qué beneficios puede reportarles dicha competencia. Sin embargo, es complicado para ellos entender las ventajas que puede ofrecer el dominio de competencias que desconocen, o que conocen en menor medida.

Veamos a continuación los descriptivos básicos en cuanto a las dimensiones establecidas:

Tabla 8 **Estadísticos básicos. Adquisición de las competencias informacionales por dimensiones**

Nivel de adquisición de las competencias Informacionales	***Media***	***Desvíp***	***N***
Búsqueda de la información	6,84	1,10	181
Selección de la información	6,95	1,08	181
Procesamiento de la información	6,24	1,36	183
Comunicación y difusión de la información	6,65	1,12	188

Los ítems de la dimensión selección de la información siguen siendo (al igual que en la valoración de la importancia), los más valorados en cuanto al nivel de adquisición. Así mismo, el procesamiento de la información sigue siendo el que adopta valores más bajos.

Por otro lado, la dimensión "Búsqueda de la información" gana una posición en detrimento de la comunicación. Esto nos indica que los sujetos saben que son más hábiles localizando información que comunicándola, mientras que son conscientes de que es más importante saber comunicar la información que saber localizarla.

Si analizamos la diferencia de medias entre el nivel de importancia y de adquisición percibido entre las dimensiones, como se puede observar en la siguiente tabla, obtenemos que el valor más bajo se obtiene en la búsqueda de

información ($\overline{X}$1-$\overline{X}$2=0,435) y el más alto en la comunicación y difusión ($\overline{X}$1-$\overline{X}$2=0,801).

Estas diferencias en las medias, que serán analizadas más adelante, comienzan a indicar que los sujetos encuestados tienden a valorar más alto la importancia de la mayoría de las competencias que su nivel de adquisición percibido. Esto nos inclina a pensar, antes de aplicar la prueba de T de diferencia de medias para muestras relacionadas, que los futuros profesores y profesoras son conscientes de la necesidad de formación en este aspecto. De hecho, consideramos que la escala "grado de importancia de las competencias informacionales", más allá de indicar lo que señala objetivamente, nos muestra de manera indirecta el deseo del encuestado sobre el nivel de formación que debería tener en cada uno de los ítems. Por tanto, pensamos que con los valores obtenidos los sujetos están demandando más formación en los aspectos relacionados con la alfabetización informacional.

El siguiente gráfico muestra claramente la tendencia de los encuestados a valorar más alto el grado de importancia que el nivel percibido a lo largo de todos y cada uno de los ítems.

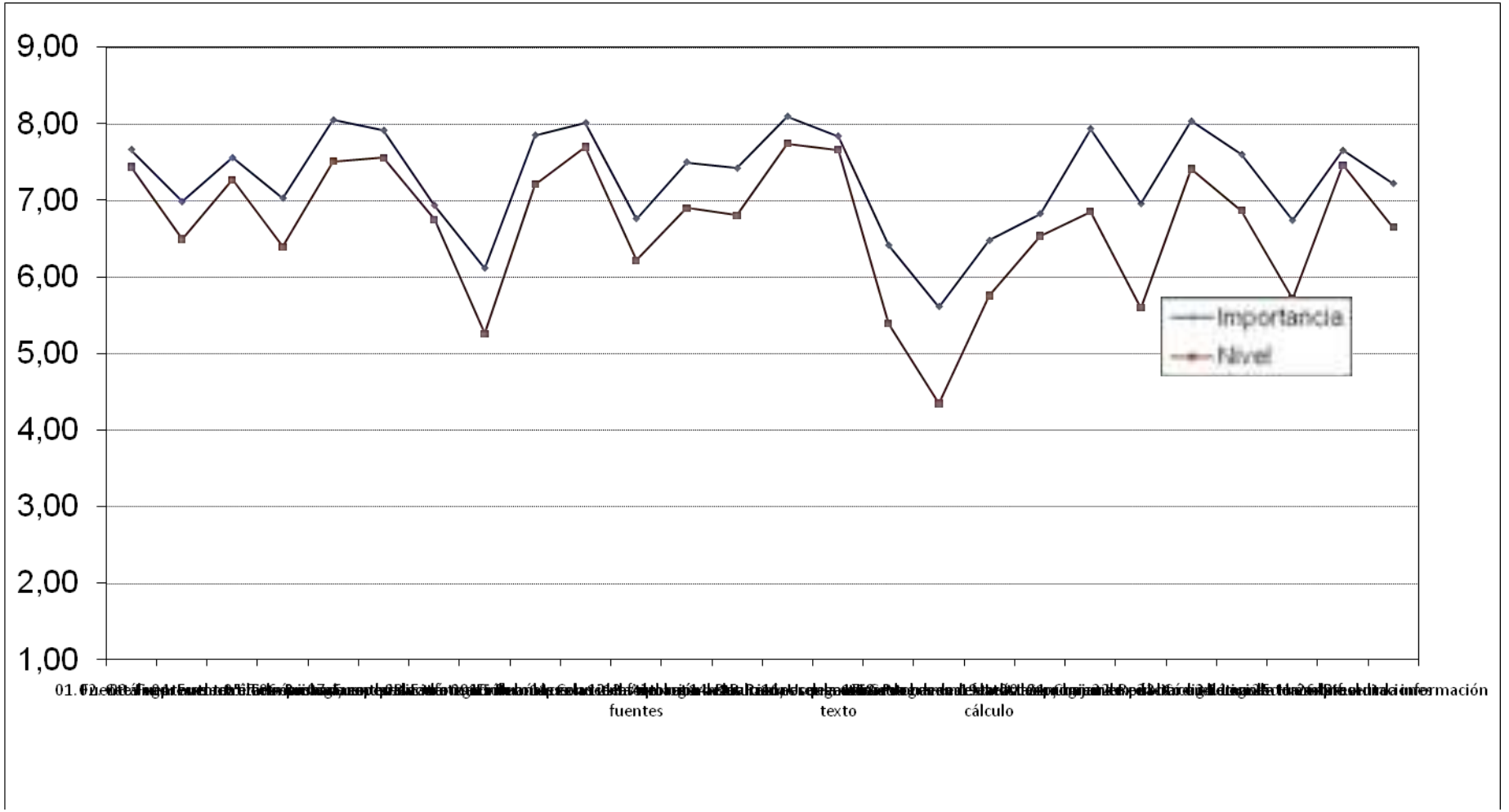


Gráfico 2 *Diferencias en la percepción de la importancia y en el nivel de conocimiento de las competencias informacionales.*

Se puede observar, por tanto, como existen diferencias ligeras en casi todos los ítems, y que, en todos los casos, el valor de la media de la importancia asignada es ligeramente superior al valor de la media del nivel de adquisición.
A continuación, podemos observar el estudio de diferencia de medias para muestras relacionadas, llevado a cabo a través de la aplicación del estadísitico de contraste T.
Tabla 9 **Diferencia de medias entre importancia y nivel de adquisición por ítems**

Par de ítems	$\overline{X}_1$	$\overline{X}_2$	$\overline{x}_1$-$\overline{x}_2$	*F*	*t*
01.	7,66	7,44	**,224**	**2,314**	**,022**
02.	6,98	6,49	**,484**	**4,723**	**,000**
03.	7,55	7,27	**,284**	**3,729**	**,000**
04.	7,03	6,39	**,635**	**5,956**	**,000**
05.	8,05	7,51	**,545**	**7,068**	**,000**
06.	7,91	7,55	**,356**	**4,554**	**,000**
07.	6,93	6,75	**,183**	**2,084**	**,038**
08.	6,11	5,26	**,856**	**6,631**	**,000**
09.	7,85	7,21	**,639**	**7,460**	**,000**
10.	8,01	7,70	**,312**	**4,573**	**,000**
11.	6,76	6,21	**,545**	**5,614**	**,000**
12.	7,50	6,90	**,599**	**6,178**	**,000**
13.	7,42	6,81	**,611**	**6,130**	**,000**
14.	8,09	7,74	**,351**	**4,132**	**,000**
15.	7,84	7,66	**,179**	**2,542**	**,012**
16.	6,41	5,39	**1,021**	**7,521**	**,000**
17.	5,61	4,35	**1,262**	**8,363**	**,000**
18.	6,47	5,76	**,714**	**6,116**	**,000**
19.	6,82	6,53	**,289**	**2,296**	**,023**
20.	7,93	6,85	**1,079**	**9,980**	**,000**
21.	6,95	5,59	**1,359**	**9,168**	**,000**
22.	8,03	7,41	**,623**	**7,377**	**,000**
23.	7,59	6,87	**,726**	**7,649**	**,000**
24.	6,74	5,72	**1,016**	**7,182**	**,000**
25.	7,65	7,46	,188	1,762	,080
26.	7,22	6,65	**,571**	**4,382**	**,000**

Vemos en la tabla anterior como en todos los casos excepto en uno obtenemos diferencias significativas favorables al primer grupo, esto es, a la importancia atribuida.
Si analizamos algún caso en concreto, se puede señalar que la mayor diferencia registrada se encuentra en el ítem “Saber comunicar en otros idiomas” ($\overline{X}_1$ - $\overline{X}_2$ = 1,36). Esto quiere decir que los alumnos son conscientes de su bajo nivel de adquisición en cuanto al dominio de los idiomas, a pesar de la importancia que los atribuyen.
Otro caso en el que se encuentra bastante diferencia entre la importancia y el nivel de adquisición es el del ítem “Usar gestores de referencias bibliográficas” ($\overline{X}_1$ - $\overline{X}_2$ = 1,26). Como se puede observar, la muestra encuestada reconoce la

importancia que tiene dicha competencia para su desarrollo académico aunque no considera tener suficiente grado de destreza en ella.

Tabla 10 **Diferencia de medias entre importancia y nivel de adquisición por dimensiones**

Dimensiones	$\overline{X}_1$	$\overline{X}_2$	$\overline{x}_1$-$\overline{x}_2$	*F*	*t*
Búsqueda de información	7,66	7,44	**,224**	**2,314**	**,022**
Selección de información	6,98	6,49	**,484**	**4,723**	**,000**
Procesamiento de la información	7,55	7,27	**,284**	**3,729**	**,000**
Comunicación y difusión de la información	7,03	6,39	**,635**	**5,956**	**,000**

Si presentamos esta misma información analizando la diferencia de medias entre las distintas dimensiones teóricas, como se muestra en la tabla 10, podemos observar cómo se obtienen los mismos resultados.

Conclusiones

A lo largo del estudio queda claro que los futuros profesores y profesoras de Educación Secundaria son conscientes de la importancia que las competencias informacionales tienen para su formación como docentes en particular y para el desenvolvimiento en la sociedad de la información en general.

De hecho, una vez llevado a cabo el análisis de datos pertinente, se puede concluir que los sujetos (futuros profesores) están demandando una mayor formación en todos y cada uno de los ítems o sub-competencias informacionales que refleja el cuestionario.

A pesar de que esta tendencia se muestra con una intensidad variable a lo largo de las 4 dimensiones, se mantiene estable: A lo largo de toda la escala, los encuestados consideran que las competencias informacionales poseen un nivel de importancia superior en relación con el nivel de adquisición propio.

En suma, los datos dejan ver que nos queda mucho camino por recorrer en lo que a formación en competencias informacionales se refiere, y que, mientras que la sociedad percibe la necesidad de educarse en estos ámbitos, las instituciones educativas no están dando una respuesta del todo adecuada a esta exigencia de la nueva era de la información.

Agradecimientos

Proyecto Nacional I+D+i 2006: Modelo de evaluación y desarrollo de competencias clave implícitas en la ESO: TIC, Lectura y Convivencia Escolar (E-TELECO). Ref.: SEJ2006-10700

Proyecto Nacional I+D+i, convocatoria 2009: Evaluación de Competencias Clave y Formación de Profesorado de Educación Secundaria: TIC, ALFIN Y Convivencia Escolar (EF-TALCO). Ref.: EDU2009-08753

Bibliografía

Andretta, S. (2007). Phenomenography: a conceptual framework for information literacy education. *Aslib Proceedings*, *59*(2), 152-168.

Benito Morales, F. (2008). Desarrollo de la alfabetización informacional en la

educación obligatoria. En *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de la biblioteca.* (págs. 149-161). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad Red* (Vols. 1-3, Vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.
CAUL. (2002). Normas sobre alfabetización en información (1ª Edición). *Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios*, *68*, 67-90.
Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento, métodos de investigación en Ciencias Sociales* (4º ed.). México: McGrawHill.
MEC. (2007). *Estudio de Enseñanzas Anteriores a la Universidad*. MEC.
O'Farrill, R. (2008). Information Literacy and Knowledge Management: Preparations for an Arranged Marriage. *Libri*, *58*(3), 155-171.
Pasadas Ureña, C. (2008). Multialfabetismo y alfabetización informamional crítica: marco de referencia para la función educativa de la biblioteca. En *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de la biblioteca.* (págs. 59-86). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
Pinto, M. (2009). Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach. *Journal of Information Science*. Recuperado a partir de http://jis.sagepub.com/cgi/content/abstract/0165551509351198v1
Sabán Vera, C., & Monclús Estella, A. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 24.

Acompañar procesos de formación ICE UAB

Maria Masip, Marga Teixidor y David Vilalta
maria.masip@uab.cat

¿Cómo debe plantearse la formación para que ésta tenga incidencia y pueda generar entre quienes la reciben entornos de aprendizaje centrados en el conocimiento? ¿Cómo contribuir a que en los centros educativos el profesorado se convierta en agente de cambio, haciendo suyos los problemas que le aquejan y aumentando su compromiso personal en la resolución de los mismos?

Entre los distintos agentes que intervienen en los procesos formativos de los centros educativos suele haber coincidencia en valorar que el análisis de la incidencia que dicha formación tiene en los mismos es un tema poco explorado y que la transferencia de la formación a la práctica educativa sigue siendo escasa, a pesar de los programas y esfuerzos destinados a impulsarla. Varios son los factores que pueden explicarlo:

Por un lado, la pervivencia de una tradición formativa basada en la pasividad y en la meritocracia y de una cultura evaluativa más centrada en medir la satisfacción de los asistentes que en analizar el impacto que dicha formación tiene en los docentes y en las prácticas educativas. Este panorama ha iniciado un tímido proceso de superación en Cataluña, donde, a partir del curso 2009-10, se ha hecho obligatoria la certificación del aprendizaje alcanzado por las personas asistentes a los procesos formativos, más allá de la simple asistencia que había sido el criterio dominante hasta esta fecha, aunque todavía es pronto para poder valorar la trascendencia de este cambio.

Por otro lado, la dificultad de los centros de crear una cultura estratégica que permita diseñar las actividades de formación, acorde con las necesidades detectadas, dentro de una planificación global que incluya la definición clara de objetivos y su revisión sistemática.

En tercer lugar, la ausencia de estímulos para la formación permanente del profesorado en equipo docente como resultado de un proyecto compartido, que acaba por dejar la decisión de formarse al albur de la buena voluntad de los claustros y que, a lo sumo, puede convertir la formación en un proceso individual.

Conscientes de esta realidad, en el ICE de la UAB se han llevado a cabo diversas iniciativas destinadas a superar algunas de las limitaciones descritas, con el propósito de ayudar a los centros a liderar y a metabolizar los procesos formativos. Varias son las experiencias que nos avalan:

En primer lugar, el impulso dado a nuevos equipos de formación de formadores, tanto de infantil y primaria como de secundaria, que tienen como objetivo capacitar al personal docente para poder intervenir en los centros y

potenciar su transformación. El volumen de conocimiento generado, no sólo en cada uno de estos grupos sino en las sesiones de intercambio que se han potenciado, constituye nuestro principal activo. En segundo lugar, destacamos el aprendizaje adquirido en la red de centros de nueva creación que, liderado por el ICE de la UAB, ha dado lugar a uno de los fenómenos más interesantes de autocatálisis (Fullan, 2007) al influirse mutuamente los diferentes sistemas para producir un proyecto de centro alternativo, tanto en sus concreciones organizativas como en su modelo de intervención educativa. Por último, nos parece relevante señalar la primera experiencia de acompañamiento en el proceso formativo a cinco centros de la ciudad de Montcada y Reixach, publicada en mayo de 2009[102], con la intención de analizar conjuntamente la repercusión de la formación en el modelo de actuación didáctica del centro. Esta experiencia generó la creación de un seminario, en el que participan diferentes agentes implicados en la formación, y que nos ha permitido profundizar en el análisis de algunos casos, con la mirada puesta en la capacidad del centro para impulsar la transferencia de la formación, tanto en primaria, como en secundaria.

En esta comunicación, recogemos algunas de las voces implicadas en los procesos formativos -la del personal docente, la del personal formador y, en su caso, la de otros agentes implicados en el acompañamiento- y presentamos sucintamente nuestras primeras conclusiones sobre los factores que intervienen en la consolidación de procesos de cambio derivados de la formación.

Partimos de la idea de que el cambio solo puede ser efectivo si responde al compromiso y a la voluntad del centro de impulsarlo. Sin embargo, estamos convencidos de que hay que revisar el modelo de formación imperante y plantear de manera global todos aquellos factores que, des de la perspectiva de la formación, pueden influir en el proceso y ayudar a consolidarlo. Especialmente ahora, cuando la propia administración educativa catalana ha puesto el acento en la transferencia de la formación en los centros, impulsándoles a evaluar hasta qué punto la formación recibida ha hecho mella en ellos, nos parece importante reivindicar un enfoque sistémico que tenga en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso formativo des del principio y desechar aquellos planteamientos que se limitan a evaluar los cambios, una vez finalizado el proceso.

Con una metodología de trabajo inspirada en el modelo etnográfico, enumeramos a continuación algunos de los condicionantes que nos parecen fundamentales para que un proceso formativo consiga cuajar, teniendo en cuenta que todos ejercen entre sí una influencia mutua, sin que puedan ser tratados de manera aislada, aunque, para facilitar su comprensión, los describamos por separado.

1. El poder del contexto

Parafraseando a M. Fullan (2007): *"el contexto tiene más poder que las predisposiciones individuales",* refirmamos la extraordinaria fuerza de cambio que éste conlleva. Para nuestros equipos, atender al contexto ha supuesto

[102] AAVV: "¿Qué incidencia tiene la formación en los centros?" *Guix,* nº 354. Barcelona, 2009.

tomar en consideración una de las variables más complejas y que requieren mayor atención, si se quiere potenciar un cambio duradero. Empecemos por los **compromisos previos** tanto por parte del centro como de la persona que tiene a su cargo la formación:

1.1. Los compromisos previos

¿Qué entendemos por compromisos previos? Tanto la administración educativa como los diferentes agentes que intervienen en la formación sostienen la necesidad de entender los procesos formativos como herramientas al servicio de un proyecto, en cuyo proceso el centro es el principal protagonista y en cuyo desenlace éste deviene el principal responsable. Esta interpretación supone unos centros con un proyecto definido y con capacidad para concretar y ajustar sus demandas de formación. En este supuesto, los claustros deben poder definir donde están y a donde quieren llegar, plantearse globalmente para qué necesitan la formación, y, a su vez, formalizar qué compromisos adquieren para que las dinámicas iniciadas durante el proceso formativo puedan consolidarse. Por su parte, las personas formadoras deben manifestar su voluntad de vincularse al centro durante el tiempo necesario para que el proyecto de cambio consolide.

En estas experiencias hemos potenciado la formalización de dichos compromisos, aunque queremos alertar del peligro de convertirlos en un trámite burocrático. Conocemos centros cuya necesidad de cambio es potente, pero a la hora de explicitar sus necesidades, éstas todavía tienen una formalización difusa. En estos casos nos parece primordial poner el acento en la actitud y en las expectativas mostradas por el equipo directivo y por el profesorado implicado. Veamos dos ejemplos que ilustran dos puntos de partida diferentes y dos maneras de formalizar los compromisos. El primero pone el acento en la actitud, el segundo resalta la capacidad del centro de definir un plan de acción:

- Se trata de un centro de primaria que partía de una crisis profunda que había dividido al claustro. Su demanda de formación: ***Consolidar el proyecto de centro***, resultaba, de entrada, excesivamente inconcreta. Sin embargo, el equipo directivo al pleno manifestó a la formadora su confianza en ella, así como su voluntad para hacer los cambios que fueran necesarios derivados de la formación. Quedaba claro desde el primer momento que la formación era entendida por la dirección del centro como un elemento estratégico al que había que dar apoyo. Por su parte, la formadora les explicitó su predisposición para vincularse al centro en un proyecto a medio plazo que transcendiera el modelo imperante, que reduce la formación a pocas horas y a un curso académico. Aunque la demanda pareciese indefinida y probablemente poco compartida, el compromiso adquirido por la dirección se convirtió en su principal aval. (Seminario Transferencia, 2008)

- Este instituto, situado en una zona especialmente desfavorecida, siempre había tenido la necesidad de responder a las necesidades del alumnado. Su inquietud les llevó a plantear la necesidad de mejorar la acción tutorial y la convivencia, hasta el punto de llegar a ser pioneros en mediación. Sin embargo, entre el profesorado había una clara conciencia de tener todavía pendiente el

reto de la mejora del aula. Esta insatisfacción les condujo a iniciar un asesoramiento durante el curso 2005-06 que tenía como objetivo adquirir estrategias de trabajo en el aula, que continuó dos cursos más, consiguiéndose propuestas que se aplicaron en buena parte del alumnado de 1º, 2º y 4º de ESO, aunque el profesorado implicado todavía era escaso.

Este trabajo previo fue creando las condiciones para que se pudiera abordar en el curso 2008-09 un nuevo asesoramiento centrado en el ***Trabajo competencial*** que implicaba a la gran mayoría del claustro, con la finalidad de utilizar dicho tema como herramienta para mejorar la práctica de aula. Los compromisos previos son muy relevantes:

Duración superior a la estándar (35 h. presenciales, 20 de las cuales corrieron a cargo de los presupuestos del propio centro).
Horario adaptado por el equipo directivo dentro del horario de permanencia para facilitar la asistencia de todo el profesorado implicado en la ESO.
Compromiso del equipo directivo en el impulso y desarrollo de la actividad de formación, así como en la creación de las estructuras de coordinación necesarias para implementar y seguir los cambios.
C**ompromiso de la formadora** para implicarse a medio plazo en el centro y constituirse en guía del proceso de cambio. (Seminario Transferencia, 2008)

En ambos centros la persona formadora ha ayudado a compartir expectativas, a reconocer las dificultades y los retos del centro y a definir un propósito colectivo, aunque el tiempo destinado a lograrlo varíe en función del grado de cohesión del claustro y de su grado de concienciación. Lógicamente, en el caso del primer centro mencionado, la formadora ha invertido un curso (15 h lectivas) en conseguirlo, mientras que en el otro este proceso ha tenido un recorrido más breve. Sin embargo, no quisiéramos dar la impresión de que todo cuadra, si se acierta con los compromisos previos. Somos conscientes de que se ha avanzado por este camino, pero es necesario reconocer que en la mayoría de las formaciones que emprendemos existen momentos de incertidumbre, necesidad de reconducir el proceso y momentos caóticos o de poca claridad que se consiguen limar cuando se da una voluntad mutua de entendimiento.

1.2. El grupo impulsor

Sabemos que el cambio no depende solamente de voluntades individuales ni de modificaciones estructurales de la administración. Por ello, además de prestar atención especial a los compromisos previos, hemos procurado garantizar, en todos los centros objeto de esta experiencia, la existencia de una masa crítica capaz de dar sentido al proceso. Se trata de un núcleo no muy numeroso pero que resulta vital como agente de cambio.

Como ha indicado Gladwell (2001), el poder de unos pocos es mayor si logra extenderse el efecto contagio. Partiendo de esta premisa, hemos comprobado que en todos los casos descritos ha existido un grupo capaz de tomar la iniciativa y de comunicar entusiasmo, ejerciendo el papel de factor clave en la consolidación de entornos de aprendizaje centrados en el

conocimiento, siendo su pasión, propósito y capacidad los valores que más han contribuido a propagar el clima necesario para que la formación arraigue.

1.3. Un propósito ético

Fullan (2007) nos da la clave para comprender uno de los factores de cambio más potentes: compartir un propósito moral que de sentido al proyecto y justifique el esfuerzo realizado. Cuando un grupo consigue orientar su tarea imbuido por una motivación ética, enmarcada en el desarrollo de su competencia profesional, su empeño se ve reforzado, ya que este objetivo permite a las personas vislumbrar el futuro y les infunde coraje para afrontar la incertidumbre. Heifetz y Linsk lo resumen de manera ejemplar: *"Aunque el futuro no esté claro, un propósito moral sólido ayuda a plasmar esperanza en lugar de miedo"* (Heifetz y Linsky, 2003).

Un ejemplo ilustra esta aseveración:

- En un centro de secundaria con buenos resultados académicos y alumnado de extracción social media y media alta, se formuló una demanda de asesoramiento centrado en competencias. A pesar de que se formuló un contrato previo donde se especificaban los compromisos mutuos, tanto por parte del centro como de la persona formadora, y a pesar de contar con el apoyo y aval de la inspección y del Centro de Recursos Pedagógico, el asesoramiento logró escasa incidencia. Probablemente porqué el profesorado no había interiorizado una necesidad de cambio, vinculada a un propósito moral. (Seminario Transferencia, 2009)

1.4. Entornos de aprendizaje centrados en el conocimiento

¿Qué modelo de intervención es más apropiado para acompañar a los centros educativos para que tomen las riendas de su propia transformación? ¿Cómo avanzar para conseguir entornos de aprendizaje centrados en el conocimiento? Responder a estos interrogantes nos obligan a reforzar una concepción de formación permanente que define el papel de la persona formadora como aquella que conduce y guía el proceso, ayudando a identificar los obstáculos y a tomar conciencia de los mismos para crear un contexto nuevo.

1.4.1. Un contexto basado en el compromiso personal y el respeto por las personas

Uno de los principales cometidos de la persona formadora es conseguir la complicidad del centro para crear nuevos espacios de intercambio, a la par que incide en cuestionar la práctica. Se trata de abordar el doble reto de atender a la vez al contexto y al contenido de la formación.

Para atender al contexto, sabemos de la importancia de crear un **clima** que permita la intervención, la atención y el acogimiento de todos sus miembros. Partimos de la idea que la escuela constituye un entramado complejo de relaciones, de vivencias y de actuaciones que hacen de ella un lugar en continuo cambio, propicio a una constante toma de decisiones que

conllevan un saber hacer ante situaciones a menudo inimaginables y sorprendentes. En este "saber hacer" es donde la profesionalidad va arraigando y va originando estilos de comportamiento que diferencian unas realidades escolares de otras. Sin embargo, estos saberes suelen ser ignorados porqué la cultura escolar imperante no concede espacio para el intercambio comprensivo. De acuerdo con este análisis, una de las tareas de la persona formadora ha sido ayudar a promover nuevos contextos de intercambio.

Veamos dos ejemplos relevantes:

- En un centro de primaria que va a ampliar su oferta al primer ciclo de la ESO, cuyo profesorado manifiesta una voluntad clara de impulsar un proceso de reflexión para mejorar el aprendizaje de su alumnado, se crea un espacio moodle para la gestión de los temas cotidianos, dado que se identifican como uno de sus puntos débiles la falta de tiempo para generar y compartir conocimiento. Con este recurso aumenta el tiempo del que disponen para hablar de lo que hacen y porqué lo hacen, a la par que se crean foros de discusión para reforzar los contenidos del asesoramiento. (Hacia un nuevo paradigma educativo, 2010)

- En la sesión final de valoración del segundo año del Seminario de coordinadoras y coordinadores de ciclo para mejorar la intervención en el aula de una ciudad cercana a nuestra universidad, las jefaturas de ciclo asumieron el compromiso de organizar los horarios del curso siguiente contemplando destinar una reunión de cada uno de los ciclos exclusivamente para compartir y aprender de los trabajos de aula de la propia escuela, como un primer paso para introducir una cultura de escuela que aprende. En esa discusión se comprobaron las dificultades que todavía existen para planificar dicho tiempo. Finalmente, se asumió el compromiso, adoptando una periodicidad vinculada a las posibilidades que cada centre tenía. (Seminario de coordinadores y coordinadoras de ciclo, 2008-09)

Sin embargo, aunque la creación de un espacio de intercambio es condición necesaria, por sí misma no es suficiente para impulsar relaciones de calidad capaces de cambiar el contexto. Se necesita tiempo, pericia de la persona formadora y, sobretodo, complicidad de la dirección del centro. Se trata de ir tejiendo unas relaciones que aseguren el respeto hacia todos sus integrantes y que fomenten el compromiso en la resolución de una finalidad compartida.

Veamos otro ejemplo que ilustra cómo el profesorado implicado vivenció la finalidad del asesoramiento recibido. Para ello, tomaremos en consideración algunas de las respuestas dadas a la pregunta: *Según tu, cual es el objetivo de este asesoramiento?* que la formadora les formuló para regular la actividad formativa, aproximadamente en la mitad del proceso:

- *"Intentar cohesionar al grupo"; "Intercambiar experiencias"; "Compartir una línea de escuela"; "Reflexionar sobre nuestro trabajo y, sobretodo, replantearnos nuevas metodologías para implicar mejor a los alumnos"; "Hablar de cómo enseñar y aprender"; "Reflexionar sobre cambios metodológicos y analizar nuestro quehacer de cada día".* (Seminario de Transferencia, 2010)

Aunque estas afirmaciones denotan un alto grado de asentimiento del profesorado implicado con el propósito de mejora, también hay respuestas que muestran el grado de desazón o de frustración que la actividad les comportó.

- *"Creo que veo hacia dónde vamos, pero no siempre encuentro el itinerario. Me desconcierta, pero me mantiene inquieta y a la expectativa";"Personalmente creo que hemos comenzado a perfilar muchos aspectos, pero no hemos concretado nada. Nos ha faltado decidir desde el principio qué tema trabajar".* (Seminario de Transferencia, 2010)

1.4.2. La comprensión como cultura de centro

Otro de nuestros retos ha consistido en transformar el conocimiento implícito e individual en conocimiento explicito y compartido, reconociendo, valorando e institucionalizando la capacidad de mostrar la propia práctica para que se convierta en patrimonio de la colectividad. Ello ha supuesto promover una cultura que atribuye valor al hecho de mostrar y de compartir, superadora de la indiferencia y del silencio con que suelen acogerse las experiencias docentes en el marco escolar. Se trata de impulsar una cultura que fomente un atrevimiento reflexivo y no se paralice ante el miedo a probar propuestas desconocidas, con el objetivo de, a posteriori, poder mirar la experiencia junto a otros. De hecho, es como si se realizara un proceso de modelado.

En este contexto de mostrar y compartir, la persona formadora puede jugar un papel muy importante cuando ayuda a desvelar actitudes y acciones que el profesorado ya realiza, aunque éstas sean poco valoradas o permanezcan ocultas. Dotando de valor y ampliando el significado de dichos comportamientos se ayuda al profesorado a tomar consciencia de su trayectoria y a darse valor a sí mismo.

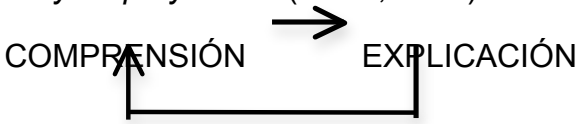
Sin embargo, somos conscientes de que explicar lo que uno hace en su aula en el seno de un equipo docente es interesante pero goza de poco recorrido si no se comparte un sentido colectivo de esa explicación: ¿qué buscamos cuando nos explicamos lo que hacemos? Las personas nos implicamos en las cosas, en función del significado que tienen para nosotras. Los significados se construyen en interacción social, por lo que el mismo hecho de encontrarse para explicarse cosas relacionadas con la intervención en el aula guarda un gran potencial, si se consigue crear un nexo común.

Relatar para los compañeros algo de lo que se realiza en el aula, vinculándolo a algún objetivo compartido de mejora, supone explicitar la propia creencia y al mismo tiempo un buen esfuerzo, puesto que se debe seleccionar información, organizarla y presentarla pensando en el objetivo y en las personas con las que se va a debatir. En ese proceso de toma de decisiones se aprende. Ese esfuerzo, también requiere tiempo y apoyo. A su vez requiere saber conversar, en el sentido de exploración que nos enseñó Neil Mercer (Mercer, 2001).

Conversar en el seno de un equipo que no pone en primer término ver quien tiene razón o quién lo hace mejor, sino que se centra en comprender

aquello que explica el otro, genera un clima diferente en las reuniones porque se crea un conocimiento empàtico/simpático. En palabras del mismo Morin: "*es un yo me vuelvo tu al mismo tiempo que sigo siendo yo mismo*" (Morin, 2001).

Este proceso comunicativo trasciende el marco de una simple explicación para convertirse en algo superior: "*explicar es considerar lo que hay que conocer como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento…() Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección* (Morin, 2001)



Somos conscientes de que la construcción de conocimiento constituye un cúmulo de actos sociales e íntimos a la vez, que combinan subjetividad y objetividad y que está plagado de metáforas y de proposiciones, donde lo personal, lo propio, se encuentra en relaciones de interdependencia con el otro y lo colectivo. En este delicado margen que existe entre lo individual y lo colectivo es donde tiene lugar la comprensión como cultura de centro.

1.4.3 Fomentar conocimiento de calidad

Siendo necesarios, tanto el propósito moral como las relaciones de calidad, ni uno ni otro factor resultan suficientes para provocar cambios significativos, ya que éstos deben sustentarse en ideas de calidad. Fullan nos advierte de su necesidad al afirmar: "*sin ideas de calidad, no haríamos más que reforzarnos mutuamente las buenas intenciones sin realizarlas en nada concreto" (*Fullan, 2007)

Aquí es donde toman cuerpo los contenidos de la formación y lo que le da sentido a la misma, ya que su función consiste en promover una mirada externa capaz de propiciar una reflexión diferente y una nueva visión interpretativa. Consecuentemente, una de las principales tareas de la persona formadora es lograr un marco de referencia compartido, a la vez que se incide en lo que se hace en el aula. Para explicarlo de manera llana: se trata de una formación que sale del aula para retornar a ella, enriquecida con el bagaje de la formación.

Una manera de acercarnos a este objetivo se consigue al promover que el profesorado tenga vivencias de construcción comunicativa de significados. Realizar simulaciones que reproduzcan situaciones de aula, creando procesos dialógicos y críticos de construcción de significados, es un modelo que fomenta un conocimiento de calidad, al permitir analizar tanto el proceso realizado, como las emociones que ha suscitado y los contenidos trabajados. Se trata de una estrategia que en ocasiones ha promovido cambios insospechados, sobretodo, cuando estas vivencias de los equipos docentes se vinculan a reflexiones que tienen que ver con el sentido que el profesorado atribuye a cada una de las disciplinas.

1.4.4. Tomar consciencia de los cambios

Otro elemento que nos parece clave para consolidar los cambios y que influye en la manera de organizar la formación, consiste en ayudar al

profesorado a constituirse en observador de su propio proceso de aprendizaje, como si se tratara de ponerse delante del espejo para mirar lo que sucede en el aula. En este modelo de intervención ha adquirido un relieve especial la **documentación de procesos.** Incidir en dichas prácticas ha supuesto ayudar a construir la propia narrativa del centro, haciendo emerger la comunidad de dialogo tan necesaria en todo equipo docente. Por otro lado, nos ha permitido que el profesorado se haga más consciente de los procesos de cambio realizados, aumentando su capacidad reflexiva y de autorregulación. Un ejemplo, puede ayudarnos a comprender su significado:

- En un centro de primaria donde se ha realizado una intervención a lo largo de tres cursos consecutivos, la formadora ha puesto especial empeño en que el profesorado describa y documente con fotografías, grabaciones y material del alumnado los cambios que se han ido produciendo. Cabe destacar que en la **Jornada de puertas abiertas,** las familias pudieron observar las aulas y los pasillos totalmente cubiertos con el material producido por el profesorado. Curiosamente, la valoración positiva de los padres y de las madres visitantes hicieron que el profesorado comprendiera la singularidad de lo acontecido y tomara mayor conciencia del camino recorrido. (Seminario de Transferencia, 2010)

1.4.5. La comprensión del cambio por parte de las familias retroalimenta el proceso

Este relato nos hace vislumbrar hasta qué punto los padres y las madres pueden jugar un papel comprometido con los cambios que el centro se plantea. Profesorado y familias comparten un objetivo: unos quieren lo mejor para su alumnado, los otros lo mejor para sus hijos. En un centro que está en proceso de cambio se percibe una inquietud entre las familias, inquietud que se manifiesta como un recelo y una preocupación: ¿estarán haciendo experimentos con mis hijos? ¿ya saben lo que se hacen? ¿mi hija aprenderá lo que hay que aprender?. Estos recelos, en su mayoría, se fundamentan en la información que les llega a través de sus hijos y en los propios parámetros ideológicos para poder interpretarla. Es decir, nos parece advertir que la interpretación de los padres sobre lo que sus hijos aprenden y como lo aprenden en la escuela está vinculado a sus experiencias escolares.

Concientes de esta situación, se han desarrollado diversas iniciativas con el objetivo de mejorar la calidad de la información que los padres tienen sobre lo que sus hijos hacen. Más específicamente, se han organizado sesiones donde las familias (a veces con maestros) hacen de alumnos en procesos similares a los que sus hijos e hijas viven cotidianamente en el centro. Ante esta peculiar vivencia, los padres y madres realizan un proceso de comprensión que les permite avalar la situación de cambio. Su implicación puede convertirse en un poderoso retroalimentador del propio proceso.

Veamos un ejemplo ilustrativo:

- En un centro de primaria se realizó una formación para el profesorado a la que se invitó a participar a los padres y madres. En la segunda sesión, se experimentó una práctica de aula donde todos tuvieron ocasión de vivenciar el aprendizaje como un foro abierto que comporta crear espacios de libertad para

preguntar, imaginar y buscar soluciones, dando valor al hecho de abordar de forma conjunta situaciones desconocidas y de construir significados. Hay que destacar que la respuesta entusiasta de las familias ha ayudado al centro a avanzar en esta dirección, demostrando que las familias pueden convertirse en poderosos agentes de cambio, tal y como demuestra el fragmento de la carta que escribió una madre después de vivir la experiencia: *"Lo que aprendimos aquella tarde se reduce a las destrezas del Basiliscus? Decididamente, no. En realidad, el pequeño lagarto me ha permitido entender un poco más cómo aprende mi hija, qué hace realmente cuando hace proyectos o rincones, qué territorios vírgenes se despliegan delante de ella cada vez que se formula una pregunta. Me he dado cuenta de que la curiosidad y la creatividad son en ella potentes motores de aprendizaje que es necesario dejar rodar*" (Hacia un nuevo paradigma educativo, 2009)

➢ Se trata de una escuela cíclica, muy joven, que des de sus orígenes ha participado de los seminarios que se organizan en el ICE para las escuelas de nueva creación. Desde sus inicios, se ha planteado organizar la formación vinculada a la vida cotidiana del centro y a los procesos de reflexión colectiva del mismo. Una de sus maestras, tomó la iniciativa que el claustro apoyó: organizar "Conversaciones en la escuela", En su web las explican así: "*convencidos de la necesidad de crear espacios de relación entre la familia y la escuela, en nuestro centro proponemos a lo largo del curso unos encuentros donde maestros, padres, madres y personas del entorno que estén interesadas se planteen intercambiar ideas y debatir acerca de temas relacionados con la educación."*

Llevaban un trimestre de vida, todavía en unas dependencias provisionales, dentro del propio ayuntamiento. En el claustro estaban discutiendo la propuesta de estas conversaciones, cuando se dieron cuenta de que ocurría algo en las aulas. Daba la impresión de que la imagen de los maestros estuviera cuestionada por los alumnos. El claustro pronto se percató de que dicha desautorización provenía de los comentarios que se hacían en casa. Tanto las familias como los alumnos no estaban acostumbrados a los grados de libertad que se promovían, a trabajar sin libros de texto, a sentir placer aprendiendo sin perder rigurosidad …

En esa situación, el claustro decidió organizar la primera conversación. La organizaron de modo que los padres harían de alumnos, simulando una situación de aprendizaje como las que sus hijos vivían diariamente en las aulas, para, después de esa vivencia, charlar sobre ella. Reproducimos algunos de los comentarios escritos por las madres y padres implicados:

"¡Si nos hubierais visto! Pensando, jugando, copiando, riendo, pasando nervios, tomando medidas constantemente, hasta que finalmente lo conseguimos y también lo consiguieron todos los grupos. Lo mejor fue cuando llegué a casa y me preguntaron como había ido. Yo sencillamente les dije que había estado jugando."Montse

"*Encuentro fascinante y muy motivador gozar del privilegio de reflexionar sobre cómo aprenden y enseñan a nuestros hijos experimentándolo nosotros mismos.*

Más allá de una calificación, lo más valioso es el proceso de aprender contenidos con significado, reencontrarlos como tesoros únicos, muy difícilmente olvidables."Moises

"Para finalizar, quiero dar las gracias a los educadores y a todas aquellas personas que han tenido y tienen la capacidad de transmitir y de hacernos despertar interrogantes, ayudarnos a encontrar unas respuestas que nos hagan comprender como se aprende aprendiendo y siempre de una manera práctica y educativa" Rosa

"Esto nos demuestra que cada persona saca alguna observación diferente, porque unos se fijan más en unos aspectos y otros en otros. Siempre se nos escapa individualmente alguna cosa o algún detalle. Al comentarlo, reaccionamos y nos damos cuenta de que es cierto lo que ha observado la otra persona o el criterio que le ha dado. Este intercambio amplia la posibilidad de que el resultado final esté acertado y por lo menos aportar otros criterios para concluir con una resolución final." Mar (Red de centros de Nueva Creación, 2009)

2. Consolidar los cambios

"No tiene sentido mejorar las calificaciones en unos exámenes si no reflejan un aprendizaje profundo y amplio. Los esfuerzos heroicos para conseguir que todo el mundo participe con prontitud en la mejora del aprendizaje para todos tienen escaso valor si acaba con las fuerzas de profesores y directores. En la puesta en práctica de nuevas iniciativas se puede alcanzar un éxito inicial si se articula en torno a personas entusiastas y dispuestas a colaborar, pero nunca se extenderá a todo el centro si quienes recelan de ellas no se integran desde el principio…" (Hargreaves, A. y Fink,D., 2008).

Esta cita resume la síntesis de nuestra principal preocupación: ¿cómo no perder lo que se ha ganado y hacer el cambio sostenible, teniendo en cuenta que abundan las experiencias innovadoras que han perdido fuelle o que se han sumergido en el olvido? Los cambios deben ser motivo de bienestar y de satisfacción y el logro alcanzado debe proporcionar un gozo colectivo ya que es el resultado de una mejora deseada.

2.1. Para no perder lo que se ha ganado

Egon Moesby, investigador danés, ha determinado los factores que se han de dar para que se produzca un cambio en la cultura de un entorno de trabajo [103]. Según este autor hay seis factores que deben producirse de manera combinada: lenguaje compartido, consenso en las prioridades, incentivos para

[103] Agradecemos al Equipo de Práctica Reflexiva del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que en sus materiales de trabajo, titulados *Marc de l'assessorament en programació en competències*, todavía pendientes de publicación, nos haya dado la oportunidad de conocer a dicho autor.

emprenderlo, habilidades para llevarlo a cabo, recursos y un plan de acción. Si falta el lenguaje compartido, se cae en la confusión. Si no hay consenso, es posible que se produzca sabotaje. Si no se dispone de las habilidades para lograrlo, es probable que la conciencia de esta carencia produzca ansiedad en los agentes que deben llevarlo a término. Si no hay incentivos, aparecen las resistencias. Si faltan los recursos, es previsible que se cree frustración. Si no hay un plan de acción, es fácil caer en la rutina.

Disponer de este marco interpretativo nos ha sido muy útil, dado que nos ha permitido situar aquellos elementos de los que debe responsabilizarse en primer término a la persona formadora y aquellos que son propios del centro en cuestión. Así, promover un marco de referencia común, es decir, crear un lenguaje compartido y dar ocasión de conocer modelos de referencia que permitan cuestionar la propia práctica, nos parecen objetivos que tienen a la persona formadora como a su principal responsable. A su vez, marcar las prioridades y dotarse de un plan de acción nos parecen responsabilidades compartidas entre el centro y la persona formadora, mientras que crear incentivos y conseguir recursos son tareas que caen de la balanza del centro. Sin embargo, cada vez más tendemos a concebir el cambio como un proyecto común y compartido entre el centro, la persona formadora y los servicios externos de apoyo, en el que cada organismo tiene responsabilidades específicas, sin perder de vista que el centro es quien lidera y lleva a cabo el proyecto.

Para concluir, si el objetivo es “consolidar un criterio profesional colectivo, acumulativo e interactivo” (Fullan, 2007), nos parece relevante concebir las actividades de formación como:

- Un proceso dilatado en el tiempo, que supone un compromiso mutuo entre el centro y la persona formadora.
- Un proceso en el que la persona formadora atiende a la vez al contenido y al contexto, siendo en su inicio donde mayor empeño emplea en trabajar los contenidos: lenguaje compartido, establecimiento de prioridades, análisis de modelos, puesta en práctica de actividades de aula, análisis crítico de las mismas, documentación de procesos, reformulación colectiva de los mismos…, aunque esta tarea no puede consolidarse si se deja de atender al contexto (relaciones de calidad) contando con la complicidad y con la corresponsabilidad de la dirección del centro.
- Un proceso en el que progresivamente la persona formadora va perdiendo protagonismo, atendiendo prioritariamente a los mecanismos internos en los que se construye y se comparte el conocimiento, a la vez que va preparando al centro para prescindir de su apoyo. A partir del segundo o tercer año, su principal cometido consiste en detectar los obstáculos para la consolidación de los avances, proponer fórmulas organizativas superadoras de los mismos y ayudar a concretar propuestas… siempre partiendo de la base de que es el centro quien debe tomar la iniciativa.
- Un proceso que debe culminar en un análisis reflexivo por parte del propio centro para observar de manera sosegada hasta qué punto se han consolidado los cambios y qué impacto han tenido en el alumnado y en la propia organización del centro. Ello supone plantearse la evaluación de la

transferencia en un marco de centro reflexivo o de centro que aprende (Santos Guerra, 2000).

- Un proceso que incorpore en su quehacer la capacidad de liderazgo compartido, de manera que cada vez dependa menos del empuje y entusiasmo de algunas personas concretas o necesite ir de la mano de la persona formadora para consolidar los cambios.
- Un proceso que ayude a tomar consciencia y a planificar las necesidades de formación que emergen del propio proceso.

Analicemos un ejemplo que puede arrojar luz en este proceso:

➢ En el mismo centro de secundaria[104] al que nos hemos referido para analizar los compromisos previos, se desarrolló una formación que implicó a todo el profesorado de la ESO y que supuso entrar en diversos temas relacionados con la mejora de la enseñanza: reflexión sobre los contenidos, interacción en el aula, competencias comunicativas y autoregulación del aprendizaje.

Según el testimonio de los propios implicados, estos temas no fueron desarrollados en profundidad, pero sirvieron para iniciar un "despegue" e implicar al profesorado en un proceso de mejora. En paralelo, dado que su principal preocupación era la mejora del aprendizaje del alumnado, decidieron pasar las pruebas PISA para comprobar hasta qué punto los resultados divergían del nivel estándar. Para su sorpresa, descubrieron que los resultados no eran catastróficos ni en matemáticas ni en ciencias y que los principales problemas se concentraban en la dimensión comunicativa. Esto supuso que decidieran centrar el asesoramiento del segundo año en el desarrollo transversal de la competencia comunicativa, buscando pautas de trabajo comunes a todas las áreas.

En este segundo año, la dirección del centro, de acuerdo con la formadora, decidió crear una estrategia de trabajo que permitiera llegar al máximo de personas, vinculándolas a las propuestas de cambio, lo que supuso crear un **Plan de transferencia** para el curso 2009-10, que impulsó la creación de la siguiente estructura organizativa:

Equipo impulsor, formado per 5 personas (la asesora, algunas personas del equipo directivo y los responsables de dinamizar el Plan Estratégico). Su función consiste en preparar las pautas de trabajo que deben ser presentadas al grupo receptor de la formación.

Grupo receptor de la formación, integrado por personas pertenecientes a los 4 niveles de la ESO, que recibe, discute y reelabora en función de su experiencia, las pautas de trabajo creadas por el equipo anterior. Su función es construir significados compartidos y elaborar una narración que pueda dar sentido y coherencia a su labor, a la vez que van adquiriendo recursos que enriquecen el bagaje colectivo.

[104] El desarrollo de esta experiencia de formación que ha realizado la profesora Neus Sanmartí está pendiente de ser explicado y analizado por los propios implicados en una publicación futura. Aquí sólo destacamos los aspectos más relevantes de la misma.

Resto del profesorado de ESO y Batxillerato, que no asiste a la formación. Pensando en este grupo, se crea un calendario anual que contiene 4 sesiones de trabajo cuya única finalidad consiste en traspasar a los compañeros y compañeras que no participan en la experiencia lo que se está haciendo. El objetivo es que, poco a poco, el profesorado que no participa en la formación pueda incorporar estas habilidades en su práctica cotidiana y que se acostumbre a analizar los resultados de su aplicación. Esta manera de hacer pretende impulsar que este grupo se apropie del proyecto y lo haga suyo, aunque el ritmo de implantación sea más lento. (Seminario de Transferencia)

3. Para ir más allá

A lo largo de nuestra narración hemos dado algunas pistas que denotan el camino que hemos iniciado, aunque reconocemos que carecemos de respuestas concluyentes, dado que necesitamos un poco de perspectiva, además de conocer y analizar un mayor número de casos. Sin embargo, somos conscientes de que, por buenos que puedan ser los resultados, faltan medidas estructurales que permitan su generalización.

En primer lugar, la tarea del personal formador tal como aquí se ha descrito supone profesorado que disponga de una gran profesionalidad y de una sólida formación, tanto por su experiencia y conocimientos didácticos, como por su capacidad para asesorar los procesos de implementación del cambio y por su buen hacer en la gestión de grupos humanos. Ello nos sitúa ante una persona con competencias muy variadas y complejas que no se improvisan de la noche a la mañana. Desde el ICE de la UAB, cuyo cometido principal es la formación de formadores, conocemos la dificultad que entraña carecer del estatus de personal formador, lo que supone que los formadores y formadoras deban realizar dicha tarea superpuesta a su dedicación docente en las escuelas e institutos. En segundo lugar, echamos en falta una política de formación que estimule el trabajo colectivo de los claustros y que no deje la formación a la buena voluntad de las personas que individualmente así lo decidan. Finalmente, nos preocupa que los recursos destinados a formación se distribuyan con una mentalidad de "café para todos", lo que supone no discriminar qué centros están en condiciones de metabolizar las demandas de formación y qué centros necesitan otros estímulos.

Los autores de esta comunicación hemos vivido los fenómenos descritos con los temores y ambigüedades propias de quien sabe que debe liderar un proceso para el que la ruta no está establecida de antemano. Nuestro agradecimiento al ICE por haber confiado en nosotros y por habernos dado la oportunidad de aprender juntos a través de la práctica. Hacemos nuestra la idea de que *"el cambio no sólo es un proyecto, sino un viaje" (Santos Guerra 2000)* y finalizamos nuestro relato conscientes de haber transitado sólo una parte del camino.

Bibliografia

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (pendiente de publicación): Marc de l'assessorament en programació en competències. Materiales de formación elaborados por el Equipo Técnico de Práctica Reflexiva.

FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Repensar la educación. Ed. Octaedro. Barcelona.

FULLAN, M. (2007): *Las fuerzas del cambio, con creces.* Ed. Akal. Madrid

GLADWELL. M. (2001): *La frontera del éxito.*Espasa- Calpe. Madrid.

HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008): *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ed. Morata. Madrid.

HEIFETZ, R. y LINSKY, M. (2003): *Liderazgo sin límites. Manual de supervivencia para managers*. Ed. Paidos. Barcelona.

MERCER, N.(2001): *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos.* Ed. Paidos. Barcelona

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Paidos. Barcelona.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende.* Morata. Madrid.

Actas de las reuniones de los siguientes Equipos de Formación de Formadores del ICE de la UAB:

- Hacia un nuevo paradigma educativo (2009- 2010)
- Red de centros de nueva creación (2009- 2010)
- Seminario de transferencia (2010)
- Seminario de coordinadores y coordinadoras de Ciclo (2008-09)

Aprendiendo a quererse

DRª. Dª. Mª Luisa Minguela Merino

Propósito

Inspirados por la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 19 de noviembre de 1998, por la que se proclama al periodo 2001-2010 *"Decenio Internacional para una Cultura de Paz y de no-violencia para los Niños del Mundo".* Planteamos esta propuesta alternativa de formación.

Es interesante llegar a comprender la **profunda filosofía humanista** de esta experiencia, basado en la felicidad, ésta tiene relación con el tipo de acciones que realizamos. El amor y comprensión por el ser es la llave de la transformación el derecho a ser tú mismo y el derecho de compartir con los demás lo mejor que hay en ti. Consideramos la práctica de la **Inteligencia Espiritual** como el proceso de fortalecimiento de cada una de estas dimensiones, como la suma de tres tipos de paces: Paz interna, Paz social, Paz Gaia (Tierra)

Los objetivos que pretendemos son.

- Apoyar a los niños y docentes para el desarrollo de los sentimientos altos, en particular, la **capacidad para amar**, para la empatía y el altruismo.
- Iniciar la **práctica del yoga** como complemento a las actividades diarias del aula como una técnica para mejorar la autoestima.
- Favorecer un despertar de conciencia y la **capacidad de generar amor**.
- Sentir **vibraciones elevadas** que te hagan estar bien, centrándonos deliberadamente en estados de ánimo alegres y de buen humor.
- Favorecer la madurez de la personalidad y la **inteligencia espiritual** *"amarme y amar a los demás"* permitiendo que el corazón rebose alegría alcanzando una gozosa alineación con quienes somos.

Procedimiento

Respecto a la metodología de la experiencia, en su implementación lo estableceremos durante un curso escolar, lo introducimos en las rutinas diarias del aula, dejando unas horas concretas para trabajar estas actividades, que les puedan servir de marco de referencia para interiorizar las primeras secuencias temporales, esto es, que les ayude a diferenciar lo que hacen antes y después. En esta experiencia, la aplicación se ha distribuido por trimestres. La formación del profesorado (durante dos años) se desarrolló en forma de seminario en el centro en horas de exclusiva.

Contamos en el aula con dos **RINCONES**

- RINCÓN DEL YOGA.
- RINCÓN DEL AMOR.

Trabajamos en momentos de la asamblea, en la regulación de conflictos, realizando sesiones de 30 minutos.

Asamblea

1. KINESIOLOGÍA EDUCATIVA (GIMNASIA CEREBRAL)
2. YOGA DE LOS OJOS - EJERCICIOS BUCOFACIALES
3. RESPIRACIONES - SONIDOS – PRANAYAMA - RISOTERAPIA

Para aprender posturas - asanas

Postura del niño (balasana); *perro boca abajo* (adho mukha suanasana); *montaña* (tadasana); *árbol* (vrikasana); *flecha* (natarajasana); *águila* (garudasana); *triángulo* (trikonasana); *guerrero I* (virabhadrasana I); *guerrero II* (virabhadrasana II); *guerrero III* (virabhadrasana III); *media luna* (ardha chandrasana); *extensión hacia delante* (uttanasana I); *bastón* (dandasana); *cierro el libro* (pascimottanasana); *tobogán* (purvottanasana); *buey* (gomukhasana); *camello* (ustrasana); *cuervo* (bakasana); *vela* (sarvangasana); *loto (*padmasana).

Pensamiento positivo

4. MEDITACIÓN
5. REIKI
6. TRABAJOS CON ENERGÍA
7. JUEGOS DE INTUICIÓN Y TELEPATÍA
8. MODIFICACIÓN DE CONDUCTA: POZO DE LA PERDICIÓN, PUERTA A LA ESPERANZA, ETC.
9. MASAJES
10. MANDALAS
11. VISUALIZACIONES
12. MANDALAS Y MUDRAS

Resultados

La EXPERIENCIA La mente, las emociones y el intelecto se estimularon positivamente bajo la práctica de yoga, meditación, visualización y relajación. Esto ha repercutido en el centro, el clima era más armonioso con el resto de las aulas y compañeros del centro.

El alumnado hemos podido ver que, en la medida que el niño es activo en las situaciones de participación en clase, refuerza la percepción que tiene de sí mismo, refuerza la propia imagen y, al mismo tiempo, refuerza también los mecanismos de integración en el grupo de iguales, y, en consecuencia, se refuerza la calidad de cohesión del grupo humano en que se encuentra.

Los profesores se hicieron conscientes de que todos los seres humanos compartimos un objetivo común: la felicidad, y de que esa felicidad solo es posible si la sentimos en nuestro interior y realizamos actos para crear una vida maravillosa. Han adquirido el hábito de comer alimentos más saludables.

Para concluir diremos que una de las claves de la educación en los niños pequeños es, además del amor y el afecto natural, enseñar a esperar y a tolerar la frustración, dos conceptos que han decaído en nuestra sociedad, debido a la primacía del individualismo, el consumismo y la satisfacción inmediata del placer.

Descubrimientos

El yoga es una práctica positiva en la etapa de crecimiento de los niños. A los maestros, el yoga y meditación les ayudará en su largo camino hacia el dominio físico y psíquico. Contribuyendo al:

- Desarrollo y destreza de los músculos motores.
- Flexibilidad en las articulaciones.
- Mejoría de los hábitos posturales de la columna vertebral.
- Masaje de los órganos internos.
- Mejoría en los hábitos de la respiración.
- Estimulación de la circulación sanguínea.
- Mejoría de la autoestima.
- Baja en el nivel de estrés en los niños y maestros.
- Mejor desarrollo de la atención, concentración, memoria e imaginación.
- Canalización de la energía.
- Mejor comprensión e interacción con los demás.

Refencias

1. Carvajal, J. (2003). *Por los Senderos del Alma.* Colombia: Viviada.
2. Cyrulnik, B. (2007). *De cuerpo y alma. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar.* Barcelona: Gedisa.
3. Dennison, Paul Y Gail Dennison. (1996). *Brain Gym. Aprendizaje de todo el cerebro. Kinesiología educativa. El movimiento, la clave del aprendizaje.* Barcelona: Robinbook.
4. Emoto, M. (2006). *Love Thyself: The message from Water III.* USA: Hay House.
5. Torralba. F. (1999). *El silencio, un reto educativo.* Madrid: PPC.
6. Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
7. Krishnamurti, J. (1973). *Una nueva manera de vivir.* México: Orión.
8. Lama, D. (2001). *Compasión y No Violencia.* Barcelona: Kairós.
9. Mohr, B. (2007). *Niños de Luz. Juegos para estimular a los niños de la nueva era.* Barcelona: Obelisco.
10. Polaino-Lorente, A. (1988). *Las depresiones infantiles*. Madrid: Morata.
11. Pré, M. (2004). *Mandalas y pedagogía. Acercamiento teórico y práctico.* Barcelona: MTM.
12. Shichida, M. (1995). *The Education of Mind and Affection.* Japón: Shichida Child Education.

Documentación gráfica

AMBIENTACIÓN DEL AULA

AMBIENTACIÓN DEL AULA

INTELIGENCIA ESPIRITUAL

MANDALAS Y DESEOS

ABRAZOS GRATIS

SONIDOS, PRANAYAMA

Formación inicial del profesorado: sugerencias de estudiantes de magisterio

Ana Molina Rubio. Universidad de Córdoba. ed1morua@uco.es
Ángela de Luque Sánchez. Universidad de Córdoba. ed1lusaa@uco.es
Juan Manuel Muñoz González. Universidad de Córdoba. m02mugoj@uco.es
Antonio Ontoria Peña. Universidad de Córdoba. ed1onpea@uco.es

El cambio acelerado se acepta como una característica del mundo actual que afecta a todos los ámbitos de la sociedad. En el de la educación reglada el cambio se percibe como una necesidad, una obligación y una oportunidad.
Es una necesidad porque en el siglo XXI, en la "sociedad de la información", la escuela no puede mantener programas y estilos de enseñanza que surgieron para dar respuesta a necesidades de otro tipo de sociedad y de economía. Es una obligación, si se siguen pautas emanadas de organizaciones internacionales, como la UNESCO o la Unión Europea, que son asumidas por los responsables políticos de nuestro país y se recogen en la legislación educativa vigente. Esta obligación, que puede ser interpretada como imposición y, en consecuencia vivida negativamente, también puede verse en un sentido más positivo, como una oportunidad de avance y mejora. Para aprovechar tal oportunidad habrá que revisar la formación de los maestros y las maestras, revisión siempre necesaria y especialmente oportuna en este momento de adaptación de la formación inicial del profesorado al Espacio Europeo de Educación Superior, a fin de encauzar en la dirección más conveniente los márgenes de autonomía que queden. De ahí el interés de este congreso.
La presente comunicación intenta aportar referencias para el debate, extraídas de tres tipos de fuentes: Informes y recomendaciones de organismos supranacionales para orientar la educación del siglo actual; conclusiones de la investigación presentadas en algunos textos recientemente publicados, y demandas de estudiantes de magisterio protagonistas de tal formación. En la primera parte, a modo de marco teórico, se recoge una síntesis de ideas relevantes de los dos primeros tipos de fuentes, seleccionadas a juicio de las personas que firman este trabajo. La segunda parte está dedicada a dar cuenta de un sondeo realizado a estudiantes de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, a fin de detectar sus ideas respecto a perfiles docentes y a la formación inicial del profesorado.

Informes sobre la educación en el siglo XXI

Entre los informes más prestigiosos se encuentran los encargados por la UNESCO sobre la educación del siglo XXI. Uno de los más conocidos es el coordinado por J. Delors (1996) y que se ha difundido con el título "La educación encierra un tesoro". Se utiliza continuamente para fundamentar la idea del cambio en el orden de prioridades de la educación para este siglo: la información o transmisión de conocimientos o contenidos conceptuales pasa a un segundo plano a favor de la formación o desarrollo de destrezas y actitudes (contenidos procedimentales y actitudinales). Evidentemente, en la sociedad

actual, aunque no se prescinda de los conocimientos, son más necesarios los recursos para aprovechar la información y para orientar la propia vida.

Otro informe digno de consideración es el elaborado por E. Morin, y difundido en 1999 con el título "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Son ideas de gran calado referidas a la filosofía en que podría fundamentarse la educación formal, en respuesta a la situación de nuestro mundo y a los nuevos paradigmas y hallazgos de la ciencia.

En síntesis, el mensaje de Morin llama la atención sobre la complejidad de las personas, la sociedad y el planeta, la cual requiere impulsar una visión de conjunto donde lo individual y lo diverso se comprenda por su pertenencia al todo. Igualmente anima a preparar para afrontar la incertidumbre y apostar por la ética de la implicación y la participación, para construir una sociedad basada en los valores de la paz. A la hora de fijar los objetivos de la educación en este siglo no puede prescindirse de estas referencias

Entre los informes recientes más ampliamente citados se encuentra los encargados por la OCDE, conocidos como Informes PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de 2000, 2003 Y 2006 (El de 2009 se publicará en diciembre de 2010) para comparar resultados de aprendizaje entre países. Además de la situación relativa de nuestro país, conviene tener en cuenta las recomendaciones finales del último informe (PISA, 2006, 102):

"Los resultados PISA 2006 aconsejan una reflexión que debería extenderse a los diferentes aspectos que resaltan como debilidades o fortalezas del sistema educativo español: la mejora del rendimiento de *todos* los alumnos y el mantenimiento de los buenos resultados españoles en equidad, procesos compatibles, como demuestra PISA; el trabajo en el entorno educativo de los alumnos para conseguir contrarrestar el efecto de las diferencias culturales, económicas y sociales de los contextos familiares y de los centros; el estímulo y la promoción de la formación docente para que sea más eficaz el trabajo con los alumnos en la adquisición de las competencias básicas; el esfuerzo educativo y del conjunto de la sociedad por la lectura y la mejora de la comprensión lectora de los alumnos españoles y la decidida actuación a favor de la autonomía de los centros educativos." .

Importa no perder de vista las características de la organización que los encarga y su orientación a favor de las implicaciones económicas de la educación. De ahí el énfasis en la eficacia y el esfuerzo para el desarrollo de competencias. No obstante, aunque la motivación sea la rentabilidad de las inversiones en educación desde su consideración como factor de crecimiento económico, cabe destacar las apuesta por la equidad o la mejora de los resultados de todo el alumnado (coincide en parte con la campaña de la Educación Universal) y por la formación docente.

Otro informe del mismo organismo es el publicado en 2009 bajo las siglas TALIS (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje). A pesar de

centrarse en el profesorado de Secundaria, por su dedicación a las condiciones de trabajo y la formación del profesorado, resulta especialmente interesante.

Dignos de mención son algunos de los hallazgos que presenta:

- La importancia de las convicciones sobre enseñanza y la cooperación entre docentes en la autoeficacia percibida del profesorado.
- La repercusión de los enfoques de aprendizaje en el clima de aula: positiva en el enfoque constructivista y negativa en el enfoque transmisivo.
- La diferencias entre profesoras y profesores (favorable a las profesoras) en la tendencia a utilizar una metodología centrada en el alumnado y a cooperar con colegas. También hay diferencias en esta tendencia, entre profesorado de humanidades y de matemáticas, a favor de los primeros.
- La predominancia de la opción constructivista en las declaraciones del profesorado, junto con la permanencia de la opción transmisiva en la práctica.
- La atención a las diferencias individuales no extendida entre el profesorado encuestado.
- La colaboración entre el profesorado centrada en el intercambio de información, no en equipos de enseñanza.
- El porcentaje importante de tiempo del profesorado dedicado a resolver comportamientos disruptivos del alumnado y tareas administrativas.
- La repercusión positiva en los resultados educativos de la información que recibe el profesorado sobre su propio trabajo.

Respecto a estos informes, merece la pena prestar atención a algunas orientaciones que parecen contar con bastante consenso:

- En relación con las funciones de la educación escolar, la prioridad de la formación frente a la información.
- Respecto a la metodología, o forma de abordar dichas funciones:
  - La individualización educativa en orden al logro de buenos resultados para todo el alumnado.
  - Cambios metodológicos en orden a extender la orientación constructivista del aprendizaje
- En cuanto al profesorado, la necesidad de avanzar en la colaboración entre colegas.

Es digno de consideración igualmente el hallazgo de la diferencia entre lo que el profesorado declara aceptar y su práctica cotidiana. Proporciona sugerencias importantes para la formación de profesionales de la docencia.

Sugerencias desde la investigación

La literatura analizada, que se expone en la bibliografía de este trabajo, presenta investigaciones realizadas o revisadas por sus autores y autoras. Existen muchas coincidencias en las conclusiones de todas ellas y además concuerdan en líneas generales con las orientaciones señaladas en el apartado anterior, aunque las matizan, desglosan y completan. Para facilitar el contraste, se presentan en el mismo orden.

1. Formación más que información

Se trata de una propuesta generalizada en todas las obras referidas, en las que destacan especialmente la atención a las emociones y los valores. Recogemos dos citas como ejemplo. Darling-Hamond (2001, 14) define así la buena educación del alumnado:

"una educación que les ayude a descubrir quiénes son y cómo pueden contribuir al mundo donde habitan, que les haga conseguir altas metas en el aprendizaje, y que eso no suponga un óbice contra el desarrollo de su identidad básica y el derecho a perseguir lo que más les interese."

Más recientemente, en respuesta a las circunstancias de la sociedad actual, Zufiaurre (2007, 12) alude a los dos ámbitos formativos por excelencia: las actitudes y las habilidades:

"En un marco global de la educación, ya no corresponde tanto instruir y capacitar al alumnado para el mercado de trabajo, sino educar en valores para una ciudadanía cosmopolita, y también, enseñar a jugar con el conocimiento: enseñar a aprender y contribuir a desarrollar habilidades".

Se ha de puntualizar que no se trata de abandonar la información, pues los contenidos culturales también son necesarios (Gimeno, 2001), sino de atenderla en su justa medida, no en exclusiva o como la máxima prioridad.

2. Individualización para la equidad

En esta línea de mejora también existe unanimidad, aunque hay tres textos que la tratan especialmente: los de Stoll y Fink (1999), Darling-Hamond (2001) y Wringley (2007). Es interesante la advertencia de Darling-Hamond sobre lo inapropiado en el siglo XXI del "modelo fabril" de escuela, desde el que se selecciona a una minoría de estudiantes, mientras se prepara al resto para puestos de trabajo que requieren tareas simples y disposiciones para la obediencia y la puntualidad. Es inapropiado porque tales puestos de trabajo serán cada vez más minoritarios. Además, al margen de las necesidades de la economía, todas las personas tienen derecho a una atención educativa que les permita actualizar todas sus posibilidades.

Y para hacer realidad ese derecho, también coinciden las obras analizadas en señalar la cooperación entre colegas como una de las fórmulas más idóneas, ya que no sacrifica la dimensión socio-afectiva de las personas y promueve el valor de la solidaridad y el buen clima de convivencia, además de responder a las exigencias de nuestra sociedad. Las siguientes citas aluden al valor de la colaboración entre ioguales:

"contribuye a conseguir los objetivos afectivos como la cooperación, el trabajo en común, la tolerancia para con los demás y la autoestima positiva" (Stoll y Fink,1999, 207).

"Nuestra capacidad de aprender queda limitada, si nos mantenemos aislados. La capacidad de colaborar –a pequeña y gran escala- se está convirtiendo en uno de los requisitos básicos de la sociedad posmoderna (…) las personas necesitan unas de otras para aprender y realizar proyectos (Fullam, 2002, 31).

Algún autor, como Wrigley (2007, 96), llama la atención sobre la necesidad de reorganizar las escuelas como comunidades o espacios cooperativos para estimular el aprendizaje del alumnado. Pero esta necesidad está siendo atendida (Pozo y otros, 2006), pues se constata un avance en este sentido, es

decir, que cada vez se fomenta más la cooperación entre el alumnado como "motor del aprendizaje".

3. Cambios en la metodología

Se trata así mismo de un tema recurrente. Además de los métodos individualizados, se aboga por disminuir la docencia expositiva, orientada a la transmisión de conocimientos, por cuanto "tiende a fomentar un enfoque de estudio más superficial" (Pozo y otros, 2006, 78).

Igualmente destaca la necesidad de promover fórmulas metodológicas coherentes con el constructivismo como modelo de aprendizaje, cuyo precedente más claro es el modelo defendido por la Escuela Nueva. Entre estas fórmulas se encuentran la de potenciar el protagonismo del alumnado, proporcionarle ocasiones de encuentro sensorial o experiencial con el objeto de conocimiento, promover un aprendizaje situado (contextualizado) y comprometido, elegir metas que respondan a la preocupaciones del alumnado… Estas líneas de acción están en la base del aprendizaje relevante defendido por Darling-Hamond (2001).

4. Colaboración entre docentes

Fullan (2002) recoge estudios sobre experiencias de innovación como la "Alianza de Escuelas Esenciales de Illinois en 1988 y las Escuelas Aceleradas, dirigidas por Hank Levin, que muestran la importancia de la colaboración entre los profesores (uno de los componentes del nuevo trabajo del profesorado que propone el autor) entre los hechos que explican los avances logrados.

Abundando en la colaboración, hay que diferenciar el individualismo, aislamiento, "balcanización", "colegialidad cómoda" y "colegialidad artificial" (basada en la burocracia), de la *"colegialidad interactiva*" (Fullam y Hargreaves, 1999). La individualidad, el liderazgo (implicación e iniciativa) de todas las personas, están en la base de una colegialidad bien entendida o una adecuada "cultura de la cooperación".

Stoll y Fink (1999) debatiendo el concepto de eficacia, que asocian al progreso de todos los alumnos, critican la concepción gerencialista, ligada a competitividad, control, pérdida de autonomía, modelo conductista… y, tras el estudio de determinadas escuelas, abogan también por la colaboración:

"la principal característica de las escuelas que tuvieron éxito en sus propuestas fueron aquellas en las que los docentes y otros miembros de la comunidad educativa compartían valores semejantes y mantenían una cultura de colaboración" (16).

5. Conocimiento explícito e implícito del profesorado

Esta última idea puede explicar también la distancia entre la realidad educativa de la mayoría de los centros escolares y las pautas de la legislación educativa española y autonómica actual, por supuesto coherentes con las de los organismos internacionales. Porque es muy distinto el conocimiento y las ideas que se declaran o explicitan de las que se usan en la práctica, muchas de ellas implícitas. Las primeras sirven para dar sentido a lo que se hace y las segundas para resolver problemas prácticos, como conocimiento en acción (Pozo y otros, 2006) Junto a las representaciones que se declaran, hay un poso de conocimientos (muchos inconscientes e incoherentes con las anteriores) que se activan a hora de afrontar la práctica, con más o menos inmediatez.

De cara a la formación para la docencia, convendría reflexionar sobre la incidencia en la práctica del conocimiento expresado y sobre la actuación adecuada respecto a las ideas implícitas. De acuerdo con los autores que se

acaban de citar, hacer explícitas las representaciones implícitas no es suficiente para cambiarlas, dado que están muy arraigadas o encarnadas. No se trata de sustituirlas, sino de aumentar las perspectivas e integrarlas en una única teoría.
La diferencia entre las representaciones implícitas y explícitas ayuda a entender que parte del profesorado, aunque no lo siga en su práctica, se declare de acuerdo con lo deseable o lo más prestigioso de la legislación:
"las finalidades educativas de nuestro sistema educativo resaltan la importancia del aprendizaje de la autonomía, la autoestima positiva, el respeto, el rechazo a la violencia, etc." (Jares, 2006, 164).

No obstante, conviene contemplar otras explicaciones de la diferencia entre lo legislado y lo aplicado en materia de educación formal, lo que se interpreta como fracaso de las reformas legislativas. Zufiaurre (2007) señala otras causas:

- No tener debidamente en cuenta la situación de partida
- Proceso de arriba abajo.
- Amplitud y complejidad de asuntos
- Importación de modelos ya cuestionados.

La última merecería una consideración especial, por cuanto alude a connotaciones ideológicas y éticas de singular relieve cuando se concibe la educación como algo más que una cuestión técnica. (Fullan y Hargreaves, 1999; Fullan, 2002b). Es altamente respetable la resistencia a un modelo de educación neoliberal y supeditado a las demandas de la economía, aunque los principios declarados en los documentos legales sean incuestionables (Zufiaurre, 2007).
Otra explicación del "fracaso" de las reformas educativas, relacionada con el modelo adoptado, podría ser el malestar del profesorado por el énfasis en la eficacia y la cultura del control que lo desprofesionaliza. El reto en la formación de docentes es avanzar en el compromiso y la coherencia personal (Jares, 2006). Su papel en la mejora de la escuela representa un argumento para la motivación de quienes se encargan de su formación inicial o continua:

"El desarrollo futuro del currículum y la pedagogía en una edad de cambios tan drásticos requiere compromiso, cooperación e imaginación. Implica el compromiso de los profesores con la teoría y con la transformación de la práctica cotidiana." (Wrigley, 2007, 140)

La voz de estudiantes de magisterio

En la búsqueda de líneas de mejora de las instituciones educativas, es interesante dar la voz al alumnado (Rudduck y Flutter, 2007) no sólo para integrar otra perspectiva, sino también si se apuesta por contribuir a la formación democrática. Es lo que se ha pretendido en la segunda parte de este trabajo, con el objetivo de buscar otras fuentes de sugerencias para encarar los nuevos planes de estudios del Grado de Magisterio.

En el curso 2009-2010, se ha recogido las ideas de estudiantes de la Diplomatura respecto al profesorado y su formación inicial, en sendas ocasiones.

Características de "buenos" docentes

En el primer cuatrimestre, con motivo de unas clases prácticas en las que se trataba de aprovechar su experiencia como escolares y partir de sus ideas previas, se propuso a alumnado de primer curso de dos especialidades de la diplomatura, Educación Primaria y Educación Especial, la descripción de docentes reales que "funcionaban bien" y conocieron cuando cursaba la etapa de Educación Primaria. El total de la muestra es de 136 estudiantes de diplomatura, 62 de la especialidad de Educación Primaria y 74 de la de Educación Especial.

Cada estudiante describió a un docente. Se les pidió que indicaran las actuaciones y/o los rasgos más destacados y se realizó un análisis de contenido de sus escritos para llegar a establecer categorías, contabilizando las frecuencias correspondientes. En la siguiente tabla se muestran de forma sintética los resultados agrupados en dimensiones y categorías.

Rasgos docentes destacados por estudiantes de magisterio de las titulaciones de educación primaria y educación especial

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	FRECUENCIAS
RELACIÓN CON EL ALUMNADO	PACIENCIA COMPRESIÓN+EMPATÍA CERCANÍA AMABILIDAD DISPONIBILIDAD FIRME ZA	8 37 +44= 81 63 36 94 32
EJERCICIO DE LA PROFESIÓN	BUENA COMUNICACIÓN COMPROMISO EXIGENCIA REFLEXIÓN INNOVACIÓN DOMINIO DE LA MATERIA	68 40 28 2 12 18
METODOLOGÍA	MET. PARTICIPATIVA MOTIVACIÓN EVALUACIÓN CONTINUA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	81 30 8 3

Es curioso observar que predominan las referencias a rasgos o características personales y profesionales frente a las actuaciones. Si se contrasta el contenido de esta tabla con las pautas comunes a las fuentes bibliográficas consultadas, cabe señalar alguna relación entre la *comprensión y empatía* con la *formación*, señalada como función prioritaria de la escuela en la sociedad actual, si se admite tal rasgo como una condición o, al menos, un elemento facilitador. Más relación con la *información* parece tener la *buena comunicación* y el *dominio de la materia,* incluso la *exigencia.*

A la vista de las frecuencias, no parece que se haya asumido la prioridad de la formación frente a la formación entre el alumnado estudiado. Respecto a los cambios metodológicos, hay cierta base para interpretar que están bastante aceptados por esta muestra de estudiantes, sobre todo los relacionados con la visión constructivista del aprendizaje. La *individualización* para atender dificultades puede relacionarse con el rasgo de *disponibilidad* (el de mayor frecuencia) y con la *atención a la diversidad,* apenas mencionado.

El hecho de que no aparezca ninguna alusión a la colaboración entre docentes podría relacionarse con su escasa práctica en la escuela vivida por este alumnado o con su escasa visibilidad. En consecuencia, de cara a la formación de docentes, parece conveniente advertir del cambio en las funciones asignadas a la escuela actual y en la necesidad de colaboración entre docentes, además de reforzar sus ideas coincidentes con las que gozan de más consenso en la literatura actual, mediante tales argumentos de autoridad.

Sugerencias para mejorar la formación inicial del profesorado

Al final del segundo cuatrimestre del anterior año académico se realizó un sondeo entre alumnado de la diplomatura de Magisterio, de dos cursos y especialidades: Educación Primaria y Educación Infantil de segundo curso y Educación Primaria de primero. Se trataba de recabar sugerencias con vistas a mejorar nuestros planes y programas de estudios de formación inicial de profesorado. El momento en que buscamos estos datos y los cursos elegidos responden a la intención de aprovechar la experiencia inmediata, de uno o dos años académicos, como estudiantes de nuestra facultad. La pregunta era totalmente abierta y de respuesta individual que expresaban por escrito. El número total de estudiantes que respondieron es de 141, distribuidos en los tres grupos siguientes:

- 57 de primer curso de Educación Primaria;
- 43 de segundo curso de Educación Primaria,
- 41 de segundo curso de Educación Infantil.

Sus escritos se han sometido a un análisis de contenido con ayuda del programa informático Atlas.ti, distinguiendo dimensiones, categorías y subcategorías, con especificación de frecuencias y porcentajes, calculados respecto al total de las alusiones de la dimensión correspondiente. En las tablas siguientes se presentan los resultados de este análisis.

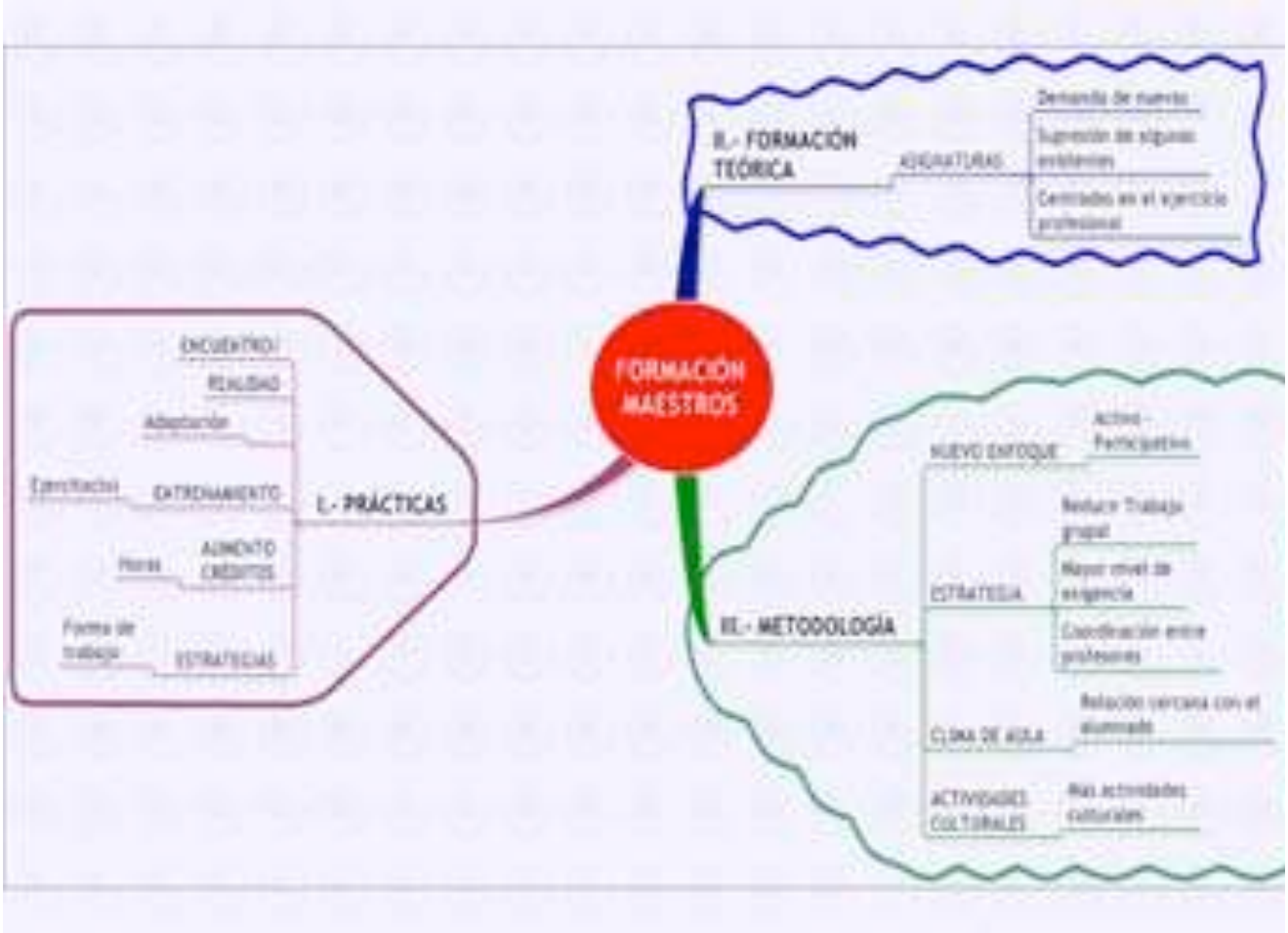
Dimensión	Categorías	Subcategorías	Frecuencia	%

I.- PRÁCTICAS	ENCUENTRO/ REALIDAD	Adaptación	40	28%
	ENTRENAMIENTO	Ejercitación	37	25,9%
	AUMENTO CRÉDITOS	Horas	37	25,9%
	ESTRATEGIAS	Forma de trabajo	29	20,2%
TOTAL			**143**	**100%**

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Frecuencia	%
II.- FORMACIÓN TEÓRICA	ASIGNATURAS	Demanda de nuevas	19	35,1%
		Supresión de algunas existentes	14	25,9%
		Centradas en el ejercicio profesional	21	39%
TOTAL			**54**	**100%**

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Frecuencia	%
III.- METODOLOGÍA	NUEVO ENFOQUE	Activo – Participativo	3	7,8%
	ESTRATEGIA	Reducir trabajo grupal	16	41%
		Mayor nivel de exigencia	4	10,3%
		Coordinación entre profesores	7	17,9%
	CLIMA DE AULA	Relación cercana con el alumnado	7	17,9%
	ACTIVIDADES CULTURALES	Más actividades culturales	2	5,1%
TOTAL			**39**	**100%**

En el siguiente mapa mental se reflejan gráficamente las tres grandes dimensiones surgidas del análisis textual, que hemos presentado en las tablas anteriores:



En estos resultados destaca la insistencia en la práctica como instrumento privilegiado de formación, entendida como prácticas de enseñanza o contacto con los centros escolares, pero también como entrenamiento, como metodología más dinámica y participativa y como utilidad. Estos mensajes no son nuevos en absoluto, sino que han sido expresados en numerosas ocasiones, con diferente grado de insistencia, casi siempre unidos a un rechazo de la teoría o del predomino de la teoría. Tal vez sea éste un buen momento para atenderlos, sobre todo una vez que se detecta su coherencia con las propuestas más innovadoras, aquellas que tratan de evitar la distancia entre el conocimiento expresado verbalmente y el que se activa en situaciones prácticas, las que insisten en la integración de ambos para acabar con la distancia entre teoría y práctica o para que los dos elementos de este binomio se desarrollen en interrelación. Tal vez alguna de las materias que rechaza el alumnado de la muestra podrían ser aceptadas si se logra mostrar su utilidad o su vínculos con la práctica.

Igualmente podría atenderse la demanda de metodología participativa, para que sea coherente el modelo que captan y el que habrán de aplicar en sus propias aulas. Pero no puede dejar de comentarse la aparente incongruencia de la demanda de reducción del trabajo en equipo con la colaboración entre agentes, tan necesaria en la educación actual y sobre la que existe amplio consenso, como se ha expuesto en la primera parte de esta comunicación. Habría que indagar para localizar las causas de esta sugerencia. Puede que se haya

abusado de este tipo de trabajo, tal vez la demanda de coordinación entre el profesorado responda a la necesidad de ser descargados de ciertos excesos, podría deberse al mal funcionamiento de los grupos, sin olvidar la cultura de la competitividad, tan difícil de conciliar, aunque se pretenda, con la colaboración. He aquí otro reto para quienes estén comprometidos con la formación de docentes para una escuela que responda a los nuevos tiempos.
En síntesis, las líneas de acción para la formación de docentes extraídas de las diversas fuentes consultadas para este trabajo y con más consenso son.

- Poner el acento en la *función formativa*, es decir en habilidades y actitudes.

- En consecuencia, utilizar una *metodología activa y participativa*, porque el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas requiere el ejercicio y la vivencia de situaciones significativas. Igualmente para ofrecer un modelo de lo que han de aplicar en su docencia y para poder incidir en su pensamiento o conocimiento práctico.

- Promover el compromiso por el éxito de la totalidad del alumnado y, por lo tanto, la adquisición teórica y práctica de fórmulas de *individualización*.

- Hacer hincapié en la *colaboración* entre iguales como una forma de ayuda a quienes tengan más dificultades, así como la colaboración entre el profesorado y con otros agentes de la comunidad educativa para afrontar las responsabilidades de la escuela

Referencias bibliográficas

Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
Delors,, J. (Dir.) (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.
Fullam, M. (2002) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
Fullan, M. (2002b) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar.* Sevilla: M.C.E.P.
Gimeno, J. (2001) *Educar y convivir en la cultura global***.** Madrid: Morata.
Jares, X. (2006*) Educar para la verdad y a esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos* Madrid: Popular.

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO.
http://www.edgarmorin.org/Default.aspx?tabid=93&gclid=CLDPg97J76ECFVOY2AodOkrPJw

OCDE (2009) Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados.Madrid :Santillana

http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf

OCDE (2006) *Informe PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE.*
INFORME ESPAÑOL.http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf
Pozo, J. I. y otros (2006*) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
Rudduck, J. Y Flutter, J. (2007) *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado.* Madrid: Morata.
Stoll, L. y Fink, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora.* Barcelona: Octaedro.
Wrigley, T. (2007) *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación.* Madrid: Morata.
Zufiaurre, B. (2007) *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre treinta y seis años de cambios en España: 1970-2006*). Barcelona: Octaedro.

Modelo curricular por competencias. Oportunidad de transformación educativa.

José Francisco Oliva Gómez
Universidad Autónoma de Chiapas
jfranciscooliva@hotmail.com

Introducción

En México a partir de agosto de 2008 se implementa la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) consistente en establecer un Marco Curricular Común (MCC) que recupera la definición de competencias genéricas y disciplinares, organizadas en los campos de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias experimentales y Comunicación, que los egresados de ese nivel educativo, deberán alcanzar. Con la finalidad de superar obstáculos políticos la instancia oficial acordó respetar la filosofía y propuestas curriculares de los diferentes subsistemas del país, siempre y cuando fueran revisados y orientados hacia el logro del perfil de egreso del MCC.

En este escenario, en el subsistema estatal de las preparatorias del estado de Chiapas, la implementación de la reforma ha recuperado acciones realizadas de forma conjunta entre el Grupo Técnico Académico y los docentes que pertenecen al subsistema, con intenciones de difundir y socializar los fundamentos teórico-metodológicos del modelo curricular para desarrollar competencias, además de reflexionar las implicaciones del diseño e implementación curricular de este modelo en las preparatorias del estado.

Estas acciones han propiciado la incorporación en el discurso cotidiano de los actores educativos, los elementos del modelo curricular para el desarrollo de competencias aunque con diferentes sentidos y significados. Condición que obliga a establecer un análisis para recuperar las implicaciones de adoptarla de diversas maneras, ejercicio del cual se ocupa la reflexión establecida en la presente ponencia.

El ejercicio es resultado de la observación participativa realizada durante dos años de trabajo con el Grupo Técnico Académico y los docentes de escuelas preparatorias de Chiapas. El ejercicio de sistematización realizado a la fecha se centra en el discurso de los actores de esta reforma, expresado en prácticas sociales cotidianas que recuperan la síntesis del pensamiento, habla, sentimiento y acción de los sujetos, como elemento central para comprender los procesos de incertidumbre que provoca la constante búsqueda de los profesores para formarse y aspirar a nuevos horizontes de relaciones sociales que deben ser nombradas y actuadas ante la reforma educativa actual.

Conceptualización de la noción de competencia

El presente apartado se centra en la discusión de tres orientaciones de la noción de competencia, las cuales son establecidas a partir de la recuperación de las experiencias durante el impulso de la RIEMS en las escuelas preparatorias.

La discusión se inicia explicitando la adopción de la noción como mero conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y valores, lo que genera posiciones que asumen el desarrollo de esos componentes de manera

independiente y que poseerlos garantizaría la integración por los sujetos cuando sea necesario utilizarlos. Mientras que otras miradas asumen la competencia como la movilización de los recursos antes mencionados en la solución de problemas o tareas inéditas en contextos específicos, situación que implica superar la postura anterior mediante la necesidad de desarrollar la competencia de manera integral, por la imposibilidad de desarticular sus componentes a la hora de su expresión, y que comprueba que la separación se da exclusivamente con fines de análisis (Perrenoud, 1999).

Sin embargo, se podría intentar desbordar la noción de competencia hasta aquí planteada mediante una re-articulación de sus componentes, que contemple que la presentación de ellos en cierto orden privilegia ciertos aspectos que llevaría a considerar el énfasis de una perspectiva deductiva si se manifiestan en primer término los conocimientos, luego las acciones y, al final, la disposición del sujeto para alcanzar ciertos valores, lo que necesariamente obligaría a adoptar un proceso educativo con un ideal preestablecido al que todos tendrían que llegar, negando la posibilidad de la generación de nuevas formas de relación social. Por ello, la competencia podría apreciarse a partir de que ciertos valores de grupos sociales específicos generan en sus integrantes una serie de prácticas culturales propiciando disposiciones para realizar determinadas actividades que demandan el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas para producir saberes y conocimientos a partir de prácticas reflexivas. Noción que llevaría a pensar en que la generación de la competencia tendría que pensarse solo en los contextos en que los sujetos se desarrollan. Una aclaración importante, es que la postura anterior podría favorecer confusiones en cuanto adoptar una visión localista y endogámica de ciertos valores culturales, lo cual se supera con la aclaración que los contextos son escenarios simbolizados a partir de las interacciones de los sujetos y que estos son constantemente enriquecidos mediante la socialización de los valores culturales de diversos grupos sociales, gracias a las posibilidades que otorgan para ello los medios de comunicación. Asumiendo que ese proceso se da independientemente de las aspiraciones de ciertos sectores en cuanto a conservar ciertos valores culturales locales o generalizar otros. En todo caso, el papel de la educación debería centrarse en explicitar los valores que orientan las prácticas culturales con la finalidad de reflexionarlas y ayudar a los sujetos a asumir la responsabilidad de decidir qué conservar o cambiar (Touraine, 2000). Esto necesariamente llevaría a pensar en competencias intelectuales que ayuden al desarrollo del pensamiento, si consideramos que el pensar también es un saber hacer, pero determinante para la constitución del ser, propiciando el “saber ser” tan valorado por quienes proponen el modelo curricular para el desarrollo de competencias.

No obstante, independientemente de la perspectiva que se adopte, el desarrollo o manifestación de una competencia están asociados con la realización de una tarea o la solución de un problema, sean estos inéditos o generados a manera de simulación con fines didácticos.

Los programas de intervención educativa

Cuando el ejercicio de reflexión curricular transita de la etapa de diseño a la de implementación y revisión de los resultados esperados, requiere explicitarse en acciones educativas concretas, condición que obliga a pensar en la

organización de las actividades de aprendizaje y enseñanza, incluyendo los recursos didácticos y el proceso de evaluación, así como en su sistematización en un documento que facilite al docente la reflexión y la toma de decisiones para orientar el proceso educativo hacia los propósitos explicitados, de acuerdo con las condiciones histórico-contextuales de los sujetos a quienes va dirigida la oferta educativa (Carr, 1999; Giroux, 1999; Stenhouse,1991; Habermas, 1996 y 2000)

Regularmente el documento que se utiliza para tal fin se conoce como programa, conceptualizado como la reflexión previa necesaria para toda intervención educativa que se establece a partir de la definición de los propósitos que se aspira alcanzar; no obstante que la connotación del término programa parece clara, el asunto se complejiza cuando, por algunas circunstancias, se necesita adjetivarlo con intenciones de clarificar su pretensión; entonces se presentan diversas implicaciones metodológicas que hacen posible la construcción de esos programas adjetivados. Con intenciones de clarificar este asunto, a continuación se hace un ejercicio de diferenciación entre los programas *de estudio, de asignatura*, *de capacitación, de transformación* y *para desarrollar competencias*.

Programa de Estudio

Para fines de este ejercicio reflexivo, se entiende como un programa de estudios a la organización de los contenidos, seleccionados de diversas disciplinas científicas por sujetos con atributos especiales para el trabajo científico tomando en cuenta las capacidades de otros (a los que van dirigidos), con la intención de socializar los productos de tal actividad. En este escenario, estos programas se encargan de organizar la información disciplinaria de la mejor manera, para hacerla llegar a los destinatarios de la oferta educativa; suponiendo que, sólo en un primer momento, es suficiente que los sujetos tengan la información, para que puedan utilizarla eficientemente en mejorar sus condiciones de vida (conocer). Es importante reconocer, en un segundo momento, que los programas de estudio han trascendido la pretensión de hacer disponible la información y han empezado a ocuparse de los procesos necesarios para el procesamiento de la información, los cuales se traducen en esfuerzos serios por plasmarlos en los programas de estudio. De esta manera podríamos sugerir que los programas de estudio se ocupan de concientizar a los sujetos del proceso necesario para lograr el conocimiento (saber conocer).

Programa de Asignatura

Un programa de asignatura se reconoce como la organización sistematizada de contenidos de una disciplina que fueron seleccionados por considerarlos pertinentes para fortalecer los conocimientos de los destinatarios de la oferta educativa, de acuerdo a la utilidad práctica de las aportaciones de las disciplinas científicas en los contextos en que éstas se desarrollan. No obstante dichos programas deben contemplar los procesos que se tomaron en cuenta para la construcción de conocimientos, con la finalidad que quienes estén encargados de dirigir el proceso educativo recuperen las rutas epistemológicas para lograr la apropiación de los productos de las ciencias, pero también los horizontes metodológicos trazados para alcanzarlos. Podríamos mencionar que los programas de asignatura buscan generalizar las ventajas otorgadas por la ciencia y la técnica a todos los sectores de la sociedad (aprender a conocer).

Programa de Capacitación

El programa de capacitación está centrado en generar procesos para que los sujetos puedan desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para utilizar los productos de las disciplinas científicas, con lo que favorecerían el progreso y el desarrollo de los miembros del grupo social al que va dirigido. De esta manera la intención se centra en generar conciencia de las actividades que se desarrollan en las profesiones u oficios de los sujetos; de esto se desprenden tres perspectivas: la primera que establece un proceso rígido, probado científicamente en su eficiencia para obtener mejores resultados, el cual necesita ser adoptado por todos aquellos quienes desarrollen la misma actividad para garantizar el éxito; la segunda, oferta una gama de procedimientos para que quien desarrolle la actividad pueda elegir la de mayor pertinencia al contexto profesional y; la tercera, otorga ciertas libertades a los sujetos que ejercen las profesiones para transformar los procedimientos de acuerdo a los contextos profesionales, siempre y cuando garanticen la eficiencia en las actividades desarrolladas (saber hacer).

Programa de Transformación

Un programa de transformación trasciende los anteriores, porque hace explícito el ideal antropológico que se pretende, es decir, precisa cuáles son las características esenciales del ser que se quiere formar con el proceso educativo ofertado; lo cual implicaría reflexionar acerca de las condiciones histórico-contextuales del grupo social en el que se inserta y definir estas características, para posteriormente plantear el proceso necesario que lleve a los sujetos a la transformación, a partir de las condiciones prevalecientes en el momento del diseño. Con estas pretensiones, los programas pueden recuperar los aspectos contenidos en el conocer, saber conocer, aprender a aprender y saber hacer, pero con perspectivas distintas. Unas destacan el ideal antropológico sin aceptar otras posibilidades formativas; mientras otras se ocupan de explicitar los procesos inconscientes y substanciales, regularmente negados por la racionalidad científica, para orientar la actuación de los sujetos; lo cual llevaría a una reflexión profunda de las diferentes posiciones que se desempeñan en las instituciones del grupo social al que pertenece (saber ser).

Programa para Desarrollar Competencias

La propuesta de diseñar programas para desarrollar competencias recupera las pretensiones de saber conocer, saber hacer y saber ser, que además aspiran a lograr ciertos niveles de conciencia en los sujetos al conocer, hacer y ser. Por lo tanto, para el diseño del programa por competencias es necesario explicitar las competencias pretendidas, en términos de evidenciar con claridad los elementos constitutivos, así como los procesos necesarios para desarrollarlos en los sujetos destinatarios del proceso educativo.

En el apartado siguiente se proponen los aspectos que deberán tomarse en cuenta para el diseño didáctico para desarrollar competencias y establecer una diferenciación de las implicaciones de adoptar diferentes horizontes metodológicos en su diseño, implementación y evaluación.

Metodología para la construcción de programas por competencias

Antes de iniciar con el proceso metodológico para el diseño, implementación y evaluación curricular, es necesario explicitar los horizontes que se aspiran a lograr con el proceso educativo que se pretende implementar.

Para ello se requiere definir **la postura ante las competencias genéricas, disciplinarias y profesionales enunciadas institucionalmente**, es decir, decidir si **se recuperan con intenciones de generarlas en los sujetos que se pretende educar, asumiendo que son las mejores opciones para potencializar su desarrollo; o bien, pensar que pueden ser base para plantear ejercicios reflexivos** que permitan el establecimiento de competencias de mayor pertinencia con la potencialización de los sujetos, de acuerdo a los contextos históricos (Stenhouse, 1991; Habermas, 1996; Perrenoud, 2001; Giroux, 1999; Touraine, 2000).

El Desarrollo de Competencias como Aspiración Principal

Si se elige adoptar como aspiración principal, el desarrollo de las competencias definidas institucionalmente, es necesario establecer un diagnóstico para detectar en qué nivel de progreso se encuentran los alumnos y a partir de ello, identificar aquellas competencias con mayor debilidad en los alumnos y tomarlas como ejes principales de desarrollo los cuales articularán el resto de las competencias.

Una vez realizado el ejercicio mencionado, se pueden **establecer distintos caminos para organizar las acciones didácticas que propicien la consolidación de las competencias**, pensando en que tales acciones se constituyan en el escenario para la expresión de los desempeños descritos en los enunciados de las competencias, mediante la manifestación integral de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Una primera alternativa como situación didáctica sería diseñar proyectos escolares, que contemplen la aportación de las asignaturas, seminarios o materias contenidas en la estructura curricular para el desarrollo de las competencias, traducidas en acciones concretas de alumnos y docentes, que impulsen el proceso de gestión para el éxito del proyecto institucional. Este proyecto no sólo sería el pretexto para que los alumnos expresaran y consolidaran sus competencias definidas institucionalmente, sino también algunas otras que no se hayan explicitado; asimismo potencializaría las competencias de todos los actores intervinientes, resaltando las necesarias para ejercer la docencia y los procesos de gestión educativa, por docentes y directivos.

Una segunda alternativa estaría representada por la definición colectiva, por parte de los docentes, de un tema integrador que articule las principales preocupaciones de los alumnos y docentes, a la vez que propicie el desarrollo de las competencias detectadas con el menor desempeño de aquellas que se pretenden. Sin embargo, este tema integrador es necesario abordarlo con dimensiones de recuperar los contenidos disciplinarios de cada una de las asignaturas o materias, en términos de aplicabilidad y de transversabilidad al relacionarlos de forma interdisciplinaria.

Una tercera alternativa está representada por la posibilidad de respetar los contenidos disciplinarios de los programas de asignaturas y de estudio y a partir de ahí esforzarse por diseñar situaciones didácticas que brinden oportunidades de aplicar esos conocimientos en situaciones cotidianas o simuladas que ayuden a desarrollar las competencias que los docentes hayan elegido, como atribución de sus asignaturas. Además es necesario establecer la transversalidad de estos contenidos disciplinarios para desarrollar competencias de forma conjunta con las actividades de otras asignaturas.

Las Competencias como Ejercicios de Reflexión

Pero si se opta tomar como pretexto las competencias explicitadas, para la reflexión profunda del ideal antropológico necesario para el contexto histórico en que se está inserto, es conveniente determinar a qué nivel se aspira lograr la intervención del proceso educativo; pues, se podría **decidir la implementación de proyectos** que partirían de la delimitación de un "objeto" o problema de transformación, pero que pudieran adoptar dos tipos de orientación: la profesional o la social.

En **el caso del proyecto de transformación profesional**, es necesario centrar la atención en las oportunidades de ingreso al sistema económico que se quiere proporcionar a los beneficiarios del proceso educativo; para ello se requiere establecer un diagnóstico amplio de las necesidades, oportunidades y recursos disponibles en el contexto, con la finalidad de explicitar cuáles son las áreas económicas que ofrecen mayores posibilidades de ofertar empleo, así como las competencias que se requieren de los profesionales. O bien pensar en la potencialización de áreas y recursos no aprovechados hasta el momento para generar otro tipo de oportunidades profesionales; lo cual implicaría la reflexión de las competencias sugeridas para determinar su pertinencia o la necesidad de ampliarlas y/o trascenderlas.

De esta manera, cualquier proyecto de trasformación profesional debe tomar en cuenta la necesidad de recuperar situaciones didácticas que generen las condiciones idóneas para el desarrollo de las competencias, lo cual necesariamente nos obliga a pensar en la vinculación íntima con el sector empresarial, el desarrollo de las instituciones escolares como centros de desarrollo económicos a partir de sus proyectos o bien establecer una vinculación estrecha con sectores sociales con potencial de implementar proyectos sociales, que lleven a construir horizontes de oportunidades para ingresar al sistema económico.

En un proyecto de transformación social, subyace a un análisis profundo del desarrollo de las competencias, si se consideran las implicaciones de adoptarlas como la integración y manifestación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores; lo que necesariamente obliga a pensar la imposibilidad de dirigir con precisión un proceso educativo que oriente a un fin determinado y considerar que las necesidades y deseos de los sujetos son las mejores condiciones para desarrollar y expresar las competencias en los diferentes contextos históricos. Desde este planteamiento el diseño del programa requeriría iniciar con un diagnóstico amplio y profundo de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales junto con los actores del grupo social al que se pretende atender, con la finalidad de explicitar y consensuar los problemas que a juicio de los actores representan mayores necesidades de atención.

En este escenario las situaciones didácticas de mayor pertinencia serían aquellas estrategias que los actores directamente involucrados construyan para solucionar los problemas que han sido consensuados como prioritarios. Por lo tanto las competencias explicitadas institucionalmente y aquellas que se pudieran enunciar de las necesarias, servirían de ejercicio reflexivo para concientizarse de los alcances del proyecto de transformación en la potencialización de las capacidades de los actores.

El lugar de los contenidos en el modelo curricular para el desarrollo de competencias

Antes de establecer la importancia de los contenidos en el modelo curricular para desarrollar competencias es necesario recuperar el término contenido como sustantivo para reflexionarlo y enriquecer su sentido y significación. De esa manera habría que asumirlo como un ente que se encuentra dentro de otro, es decir, asumir la necesidad de establecer una relación dialéctica y dialógica con su contenedor, como la manera de delimitar y precisar su significación, pues de otra manera el sentido del término se dispersa y se vuelve difuso; por ello, un ejercicio necesario para lograr lo anterior es la adjetivación de los contenidos.

Una vez establecida estas coordenadas de discusión se recuperan los contenidos mediante cuatro adjetivaciones, que para este trabajo, son las significaciones presentes en el diseño curricular independientemente del modelo que se trate, a saber: contenidos **temáticos**, contenidos **disciplinares**, contenidos **curriculares** y contenidos **educativos**.

Para iniciar, se puede comentar que los **contenidos temáticos** adoptan como contenedor a un tema, lo cual puede asumirse bajo connotaciones reducidas o amplias. En el primer caso, se recuperarían aquellos aspectos acotados de la producción de conocimientos de las diversas disciplinas de la ciencia, que se consideran relevantes para los sujetos en formación a quienes van dirigidos los programas de intervención, los cuales son necesarios que mediante la socialización y ejercicios cognitivos se apropien de la información para que cuando la requieran puedan aplicarla en contextos históricos específicos. Mientras que en la segunda acepción se pondrían por encima de la producción disciplinaria de conocimientos, pues el tema sería el pretexto de integrar aportaciones de diversos campos de conocimiento y sería el escenario idóneo para realizar ejercicios cognitivos multi e interdisciplinarios, pero a nivel de información para la mejor comprensión del tema.

Mientras que los **contenidos disciplinarios** se asumen dentro de un contenedor concreto como las disciplinas científicas, lo que llevaría a recuperarlos como la producción de conocimientos generados por una disciplina específica, que además se considera pertinente sean conocidos por los destinatarios del programa de intervención, para utilizarlos en contextos históricos específicos, cuando sea necesario. No obstante, esta acepción de los contenidos disciplinares puede ser superada con la recuperación no sólo de la producción de las disciplinas, sino de las tradiciones epistemo-metodológicas que se practican para la generación de los conocimientos, lo que se traduciría en mayores oportunidades formativas para los sujetos en formación, si consideramos que se incluyen las competencias disciplinarias que fueran necesarias en la producción de los conocimientos.

Por otra parte los **contenidos curriculares** necesariamente adoptarían como contenedor al currículum, el cual para fines de este trabajo se adopta como lo explicitado por escrito oficialmente e implementado dentro de cualquier institución educativa formal, sea producto de un proceso de construcción colectiva y reflexiva o bien, por un grupo hegemónico escondido detrás de la identidad de “expertos” o “académicos”. No obstante, es necesario aclarar que la definición obedece a la necesidad de establecer una distinción entre la concepción del término y la noción de contenidos educativos, que se tratará en líneas posteriores. Así dentro de los contenidos curriculares se contemplan

aquellos elementos necesarios para alcanzar el ideal formativo que se pretende favorecer en los sujetos en formación, enfatizando las competencias explicitadas institucionalmente y los procesos metodológicos didácticos para lograrlo.

Finalmente, los **contenidos educativos** encuentran su contenedor en la educación, concebida para este ejercicio como el proceso complejo con dimensiones consientes e inconscientes por el cual se genera, transmite y transforma cultura. Con lo cual el contenido se amplía mediante la inclusión de creencias, costumbres, tradiciones y el lenguaje mismo que se utiliza para explicitarlos, a los ya mencionados en los contenidos curriculares.

Por lo anterior, se asume que los contenidos en un programa de intervención educativa con una perspectiva curricular para el desarrollo de competencias, son las competencias pretendidas para el proceso educativo, si tomamos en cuenta las adjetivaciones propuestas en líneas anteriores. Con fines de aclaración se establece una discusión en torno al lugar que se le otorgarían en los diferentes casos.

Se inicia con la negación de la posibilidad de recuperarlos como contenidos temáticos y disciplinarios, si éstos son adoptados como información para realizar ejercicios cognitivos que lleven a la incorporación en los sujetos en formación, como aprendizajes de tipo declarativo. O dicho de otra forma, tendrían un lugar marginal, exclusivamente como fuente de información que se requeriría para llevar a cabo las acciones necesarias para realizar la tarea o resolver el problema. Incluso en el caso de los ejercicios multi y interdisciplinarios que posibilita el tema integrador, debido a que se quedaría en la comprensión de ciertos temas a partir de información aportada por varias disciplinas, pero sin resolver tareas o problemas concretos.

Con referencia a los contenidos disciplinarios, se les destaca un lugar trascendente en el diseño de la intervención educativa, si se recupera como una integración de los conocimientos generados en una disciplina, con todas aquellas competencias disciplinarias puestas en juego en su producción. Lo cual llevaría a orientar el proceso a desarrollar, en los sujetos en formación, las tradiciones epistemo-metodológicas utilizadas en la generación, difusión, socialización y validación de los conocimientos producidos al interior de la disciplina. Para ello podrían seguirse dos caminos, en el primero sería necesario explicitar los conceptos que se quieren producir en los estudiantes y recuperar la metodología que se utilizó en la disciplina para producirlos, de tal manera que se produzcan las acciones necesarias para reproducir los experimentos o simulaciones que ayuden al proceso de conceptualización; mientras que en la otra opción, sería necesario problematizar a los destinatarios de la intervención educativa para que delimiten un problema de su realidad natural o social, que puedan explicar, interpretar, comprender o transformar mediante los valores, actitudes, habilidades y destrezas que se privilegian en la tradición disciplinaria. Es necesario explicitar que es aquí donde caben también, el desarrollo de las competencias laborales y profesionales, dependiendo de la complejidad y profundidad en que se desarrollen.

Con referencia a los contenidos curriculares puede destacarse un lugar trascendente en el modelo curricular por competencias pues estarían representados por las competencias enunciadas institucionalmente en el currículum oficial, que recuperen aquellos conocimientos, habilidades, actitudes

y valores que se destaquen para llegar al ideal antropológico que se explicita en la educación formal. Es necesario destacar que en los contenidos curriculares se expresa la articulación de los aportes de distintas disciplinas que fueron tomadas en cuenta por los diseñadores, pero también aquellas articulaciones emanadas de la práctica realizada por los docentes, con la salvedad de perseguir el objetivo institucional de alcanzar el desarrollo de las competencias previamente determinadas.

Finalmente, el lugar de los contenidos educativos sería trascendental, si se consideran como la máxima aspiración en el modelo curricular por competencias. Lo que obligaría, además de recuperar las enunciadas institucionalmente de forma explícita, a reflexionar sobre aquellas que son necesarias para impulsar el ideal antropológico de mayor pertinencia para los actores directamente involucrados en la interacción social de un contexto histórico específico. Así, como parte de la tarea de diseño e implementación de programas de intervención educativa, además del análisis minucioso y la reflexión de las competencias enunciadas institucionalmente, sería necesario explicitar aquellas que se privilegian para desarrollar las acciones del grupo social determinado, con la finalidad de profundizar el análisis y la reflexión de los procesos educativos que se están implementando. De esa manera sería necesario, en un momento posterior, la definición de las competencias necesarias para propiciar diversas maneras de inserción de los sujetos a las interacciones de los grupos sociales a los que pertenecen. Condición que obligaría a que la intervención educativa tendría que articularse y partir de aquellos problemas sentidos por los actores principales del proceso formativo y buscar soluciones a partir de los valores, actitudes, habilidades, destrezas e información aportada por las tradiciones locales, integradas a las que ofrecen las disciplinas llamadas científicas.

Es necesario destacar que, desde esta perspectiva, los contenidos educativos que aspira a recuperar los procesos formales e informales, incluidos los contenidos curriculares, disciplinarios y temáticos, privilegiados en la educación formal. La importancia radica en establecer la diferenciación entre los alcances del modelo curricular para desarrollar competencias si se deciden adoptar ciertos contenidos disciplinarios, curriculares o temáticos, que cabrían como tales en el modelo. Toda vez que decidirse por alguno, implica privilegiar cierta complejidad y profundidad de las competencias instrumentales, para desarrollar actividades determinadas, e intelectuales, para generar seres con capacidad de pensar y reflexionar si esas acciones instrumentales llevan al horizonte de mayor pertinencia para los sujetos directamente implicados.

Para concluir estas reflexiones, se destaca la necesidad de análisis y reflexión que demanda el ejercicio de diseño e implementación curricular para el desarrollo de competencias, si se está preocupado de mejorar la oferta educativa para transformar los valores culturales de los cuales existen tantas quejas. Así que poco importancia tendría cuales contenidos recuperar, de los que caben en el modelo, si existe la intención de revisar las implicaciones teórico-metodológicas que llevaría a proponer cualquier intervención educativa.

La evaluación en el modelo curricular por competencias

El modelo curricular para desarrollar competencias, al igual que otros, demanda un proceso evaluativo que ayude a evidenciar los logros de las dimensiones formativas valoradas y explicitadas, para alcanzarse durante el proceso

educativo. No obstante, en éste se destaca un proceso curricular dinámico y flexible que demanda una articulación continua de las fases de diseño, implementación y evaluación curricular, con pretensiones de establecer una vigilancia escrupulosa de la generación y manifestación de las competencias pretendidas, así como de los procesos necesarios para lograrlo; lo anterior, con la finalidad de propiciar la intervención didáctica que favorezca ambos aspectos.
Para ello es importante partir del ejercicio de elegir y/o construir las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que se pretenden desarrollar durante el proceso educativo, con la finalidad de convertirlas en un referente sustancial para realizar el diseño, la implementación y evaluación curricular. Por ello, se hace necesario un análisis minucioso de las competencias con la finalidad de explicitar las evidencias que se requieren para apreciar el logro de ellas por los alumnos; cabe aclarar que las evidencias no se reducen a las evidencias de productos que logran los sujetos en formación, sino también las del desempeño de éstos a la hora de la elaboración de los productos o las soluciones de los problemas y tareas. Sin embargo el ejercicio no se agota ahí, pues es necesario establecer criterios para juzgar los niveles de logro, tanto de las evidencias de desempeño como de productos.
Una vez establecidos los criterios mencionados, se resalta la necesidad de establecer la elección o diseño de los instrumentos de recolección y sistematización de la información pertinente para reconocer las evidencias de la expresión de las competencias, condición que permitirá la emisión de juicios con respecto al progreso formativo de los sujetos, además de favorecer la toma de decisiones con respecto a los momentos futuros del proceso formativo.
No obstante, si se recupera el modelo curricular con dinamismo y flexibilidad, se destaca enfatizar un proceso evaluativo que impulse una perspectiva formativa que contemple la emisión de juicios y toma de decisiones de los actores directamente involucrados en el proceso formativo, con ejercicios de autoevaluación y coevaluación; centrados en perfeccionar el desempeño necesario para superar las actividades establecidas, para realizar las tareas o elaborar los productos, que manifiesten la generación y expresión de las competencias. Donde el ejercicio de recolección, sistematización e interpretación de la información se realiza con fines de profundizar los ejercicios de análisis y reflexión de los actores, que lleven a ampliar sus referentes conceptuales para orientar su actuación, durante el proceso educativo necesario para alcanzar el ideal formativo, en este caso la generación y expresión de las competencias explicitas previamente (Habermas, 1996; Stenhouse, 1991; Giroux, 1999; Toraine, 2000).
No obstante, también se requiere explicitar las necesidades y consecuencias de adoptar una perspectiva verificadora y controladora de la evaluación que enfatiza la medición objetiva de los resultados de aprendizaje, en la cual el proceso anterior es útil para la ponderación de evidencias de las competencias, con vías a establecer resultados de acreditación exactos y justos. Es notable, en esta perspectiva, la inclinación por la heteroevaluación, donde la emisión de juicios y toma de decisiones se centra en un actor con la facultad establecida institucionalmente, lo que necesariamente limita la intervención de los sujetos en sus propios procesos de formación.
Por ello, adoptar una perspectiva formativa, desborda la función de la evaluación centrada en la determinación de los logros formativos y la extiende a

un proceso continuo durante las fases de diseño e implementación, donde el ejercicio explicitado en líneas arriba, aporta referentes ineludibles para valorar la pertinencia de las estrategias, acciones, escenarios, recursos y tiempos establecidos para la intervención necesaria para la generación y explicitación de las competencias.

Hallazgos del ejercicio curricular de las preparatorias de Chiapas

Este apartado destaca los avances establecidos en la comprensión del modelo curricular para desarrollar competencias, durante los ejercicios de diseño, implementación y evaluación curricular con docentes de las preparatorias de Chiapas. Un primer, elemento a destacar es la decisión de las autoridades educativas de evadir una reestructuración curricular y conservar la organización de ésta mediante asignaturas en fases de introducción, profundización y especialización, implantadas en la propuesta curricular anterior. Medida que favoreció atenuar los problemas políticos por los posibles conflictos de intereses ocasionados al alterar las relaciones laborales, pero se ha convertido en obstáculo para avanzar en la adopción del modelo. Lo anterior, porque durante el ejercicio curricular, un número importante de docentes ha iniciado con la recuperación de los programas de asignatura anteriores y limitado la posibilidad de atender las necesidades educativas de los sujetos en formación. No obstante, tal decisión ha propiciado ocuparse de recuperar el análisis y reflexión de las prácticas cotidianas, de tal manera que los cambios generados apuntan a realizar una verdadera reforma, si consideramos que ésta sólo se logra alterando la cultura en las escuelas, convirtiéndose en tarea a largo plazo por los procesos profundos y a la vez lentos que se requieren.

Con la finalidad de explicitar los avances y obstáculos presentados durante los ejercicios curriculares, a continuación se intentan recuperar los elementos abordados en los anteriores apartados del presente documento para analizar las acciones realizadas para la implementación de la reforma.

Así podría iniciar el análisis explicitando que de las tres connotaciones de la noción de competencia manifestadas en este ensayo, prevalece, en la mayoría de los docentes, la aceptada como conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; un reducido número de docentes que la asumen como movilización de recursos para enfrentar tareas o problemas y; la presencia, solo como ideal, en escasos docentes, la posibilidad de desbordar las nociones anteriores mediante la explicitación de competencias a partir de destacar los valores culturales de grupos sociales específicos.

Estas nociones de competencia, recuperadas por los docentes, se ven reflejadas en los ejercicios de diseño curricular cuando en la mayoría de los casos generan programas de estudio o asignatura, recuperando los contenidos temáticos o disciplinarios presentes en los programas anteriores, o en el mejor de los casos pretendiendo una actualización de ellos, con la incorporación de los conocimientos generados recientemente por las disciplinas científicas; Incluso aquellos que requieren diseñar programas de capacitación se concentran en recuperar los procedimientos enfatizados de forma teórica y el diseño se centra en actividades necesarias para apropiarse de la información; aunque existen docentes quienes han avanzado de forma significativa en establecer las actividades necesarias para habilitar a los sujetos en formación en los procedimientos que se pretenden socializar. Así que las posibilidades para generar programas de transformación sigue lejano si contemplamos la

necesidad de explicitar las acciones necesarias para lograrlos, aunque se han logrado identificar a actores preocupados de la transformación social a partir de ocuparse de resolver problemas didácticos, escolares o comunitarios que enfrentan cotidianamente, pero sin que asuman la relevancia educativa de las actividades desarrolladas, además de manifestar resistencia a establecer una sistematización escrita que favorezca la socialización en contextos de mayor amplitud.

Los elementos anteriores se hacen más evidencias cuando se recuperan las opciones que se tienen para desarrollar los programas para desarrollar competencias, pues prevalece en los docentes la intención del desarrollo de competencias como aspiración principal. Además que de las opciones presentadas en este rubro, la mayoría prefiere iniciar el diseño a partir de los contenidos temáticos de los programas anteriores. No obstante, una minoría pretende la recuperación de temas integradores que implique la relación con otras asignaturas, mientras que un número reducido de docentes pretende la construcción de proyectos escolares que se ocupen de la solución de los problemas involucrando las actividades de las diferentes asignaturas. Algo para destacar de estos últimos, es la resistencia a construirlos de manera colectiva, lo cual queda explicitado cuando reclaman que no reciben apoyo de los demás para desarrollar los proyectos propios. Estas condiciones han favorecido el diseño de estrategias didácticas que propician el aprendizaje declarativo y ha frenado de manera generalizada, y a la vez, propiciado la significación, de quienes han reflexionado a profundidad, de aquellas centradas en el favorecimiento del desarrollo de las competencias de forma integrada.

Con respecto a recuperar las competencias como ejercicio de reflexión, podría comentarse que está restringido a un número limitado de docentes quienes se han permitido, a la par de los ejercicios de diseño de los programas, establecer análisis de la pertinencia o de resignificar los enunciados de las competencias para redimensionar las implicaciones en los contextos específicos de Chiapas, incluso de la necesidad de realizar la construcción de competencias que atiendan las necesidades de esos contextos.

Lo hasta aquí abordado, muestra la dificultad que ha representado la aceptación por los docentes de entender a las competencias como los contenidos curriculares o educativos; situación que se manifiesta en los ejercicios de diseño cuando se solicita privilegiar la articulación de las estrategias didácticas y el proceso evaluativo con las competencias pretendidas, provocando reclamos en los docentes por no privilegiar los contenidos temáticos y disciplinarios.

Esta situación se confirma y agudiza en los procesos evaluativos implementados, donde se establecen criterios centrados en actividades convencionales para la apropiación de información como la elaboración de organizadores gráficos, ensayos, exposiciones entre otros, que favorecen competencias de comunicación pero no de otros campos disciplinarios. Lo anterior es provocado por el privilegio de los contenidos disciplinarios y temáticos, que impiden imaginar y diseñar las estrategias didácticas con acciones pormenorizadas que propicien el desarrollo de las competencias enunciadas. Así puede asegurarse que la articulación pretendida entre las fases de diseño, implementación y evaluación curricular, queda para un reducido número de docentes.

Finalmente y con la finalidad de explicitar los avances logrados en los docentes de las preparatorias de Chiapas en la recuperación de los supuestos del modelo curricular para desarrollar competencias, se hace necesario mencionar que la participación en el ejercicio curricular es de un promedio de 550 docentes del total de aproximadamente 2300 docentes, quienes participan en la construcción de las propuestas de las cuatro regiones académicas en que se organiza el estado. De las cuales se nombran representantes de cada una de las asignaturas para la reunión estatal donde se integra la propuesta final, que constituyen un grupo de 104 docentes. Con estos datos se pueden establecer dos conclusiones, una centrada en la imposibilidad para trabajar de manera directa con todos los docentes y otra de la significatividad de los ejercicios realizados por un número reducido, que necesariamente transforma la cultura curricular, si se asume que esta se logra de manera más efectiva en las relaciones cotidianas de estos docentes con el resto de profesores, a partir de las innovaciones incluidas en sus prácticas educativas.

Podría mencionarse que el modelo curricular con sus supuestos queda lejano para asegurar que los docentes de las preparatorias del estado de Chiapas lo han adoptado, pero si duda alguna ha contribuido a convertirse en referentes para realizar ejercicios de reflexión de las prácticas educativas; condición que favorece la transformación de la cultura escolar, quedando pendiente determinar cómo el cambio generado con el movimiento curricular ha propiciado el establecimiento de nuvas relaciones de los actores educativos chiapanecos.

Bibliografía

Carr, Wilfred. 1999. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. 2ª edición. Editorial Morata. España.

Habermas, Jürgen. 1996. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México. Editorial REI. Pp 507.

Habermas, Jürgen. 2000. *Teoría y praxis*. México. España. Editorial Tecnos. Pp 507.

Giroux, Henry. 1999. *Teoría y resistencia en educación.* México: Siglo XXI. Pp. 213-257.

Perrenoud, Philippe. 1999. *Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la actualización del maestro*. SEP. México D.F. Pp 167.

Perrenoud, Philippe. 2004. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Colofón. México D.F. Pp 224.

Perrenoud, Philippe. 2008. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Alternativa Pedagógica. Buenos Aires, Argentina. Pp 250.

Stenhouse, L. 1991. *Investigación y desarrollo del currículum*. Editorial Morata. Madrid, España. Pp 319.

Touraine, Alain (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE. Pp. 9-204 y 273-295.

Innovar la docencia, renovar la Universidad

Dra. Ascensión Palomares Ruiz Ascension. Palomares@uclm.es
Dr. Daniel Garrote Rojas Daniel.Garrote@uclm.es

1. Antecedentes y fundamentación teórica

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requiere una reconceptualización de la cultura docente universitaria. Por tanto, como se indica en las conclusiones del Consejo sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020"), "*la educación y la formación han de desempeñar un papel crucial al abordar los numerosos desafíos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos a los que han de enfrentarse Europa y sus ciudadanos ahora y en los próximos años"*. Además, se pone de relieve, como objetivo estratégico incrementar la **creatividad** y **la innovación**, en todos los niveles de la educación y la formación. Con estos objetivos, se realizó la experiencia que se presenta, en el marco de otras investigaciones iniciadas hace seis cursos, en las que se plantea la necesidad de provocar un cambio en los diseños y propuestas metodológicas, así como en los procesos de evaluación, para favorecer el desarrollo de las competencias específicas y transversales.

Se parte de la base que, en la Universidad, resulta imprescindible investigar y evaluar la vida del aula, con planteamientos didácticos de proyección ecológica. Por ello, la práctica profesional del docente debe convertirse en un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar -y no imponer, ni sustituir- la comprensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propio entendimiento.

En la línea planteada por **Pérez Gómez** (2005) y **Symone** y **Hersh** (2006), la formación integral y la cualificación de los futuros docentes será de mayor calidad si, durante su periodo formativo, mantienen una estrecha relación con profesionales experimentados en la realidad educativa. Además, la implantación de metodologías activas en el aula, permite una formación en competencias del alumnado, lo que exige ensayar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y de sistemas de evaluación, que se adapten a las nuevas directrices europeas. En este sentido, la utilización del ***Portfolio*** como metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación nace como metodología alternativa (**Cole**, 2000; **Salabarrieta**, 2003; **Klenowski**, 2005; **Slater**, 2009; **Armengol**, 2009; **García** y **Baena**, 2009; **Palomares**, 2009). Además, algunos autores la consideran como una de las más apreciadas en el campo del diagnóstico y la orientación en la educación, pues permite valorar no sólo lo aprendido, sino también la capacidad de aprendizaje y las habilidades que se tienen para ello (**Corominas**, 2000; **Barragán**, 2005; **Valero**, 2007; **Gracia** y **Pinar**, 2009).

El ***Portfolio*** posibilita al alumnado dar vida e implicarse personalmente en una asignatura, ofreciendo una visión global, creativa, reflexiva y crítica (**Palomares**, 2009). Por ello, en la experiencia realizada con el alumnado la asignatura de "*Atención Educativa a las Dificultades de Aprendizaje*", se ha puesto especial énfasis en el diseño y elaboración del ***Diario de Aprendizaje*** (Trabajo Individual) y en el ***Estudio de Casos*** (Trabajo Colaborativo), desde una perspectiva holística e innovadora.

El ***Diario de Aprendizaje*** es una estrategia que facilita el aprendizaje del alumnado a través de la reflexión personal de sus experiencias -vividas dentro y fuera del aula- relativas a su proceso de aprendizaje, por lo que constituye una importante fuente de información sobre los procesos de autoevaluación, cumplimiento de los objetivos, funcionamiento y relaciones de la clase, aspectos socioculturales y afectivos, etc. Como indica **Bailey** (1991), los factores afectivos pueden ser tanto -o más- relevantes para el aprendizaje que el método, la presentación de los contenidos o los materiales.

Aprender de forma colaborativa permite al alumnado recibir retroalimentación y conocer mejor su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que le facilita la aplicación de estrategias metacognitivas para optimizar el rendimiento. Además, aumenta la motivación, al generar fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión, mediante la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, estimulando su efectividad y responsabilidad, lo que incide en su autoestima y desarrollo.

El ***método del caso*** desarrolla competencias relacionadas con el uso de la información, la creatividad y el análisis crítico, así como la capacidad de anticipar y evaluar el impacto de las decisiones adoptadas. Resulta obvio que cada caso precisa una metodología concreta; sin embargo, consideramos que el alumnado debería disponer de un procedimiento estandarizado, sujeto a los objetivos propuestos (**Palomares**, 2007: 247).

2. Diseño y metodología

La experiencia se encuentra en el marco de otras investigaciones, en las que como indica la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), desde la perspectiva de un nuevo paradigma formativo socio-constructivista centrado en los estudiantes, el profesorado debe utilizar modernas metodologías activas. Algunas investigaciones han sido publicadas y presentadas en diversos Congresos y Encuentros de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente.

El diseño integra la delimitación de la muestra, la definición de los objetivos planteados, la descripción de los principales instrumentos a utilizar, el análisis de los datos y las conclusiones más relevantes.

2.1. Población y Muestra

El **contexto** de la investigación es la UCLM, en el Grado de Maestro de la especialidad de Educación Infantil (Grupos A y B), en el curso 2009-10, planteándose como **objetivo básico** que, el alumnado -guiado y motivado por

el profesorado- desarrolle un papel fundamental en la adquisición del conocimiento, *aprendiendo a aprender,* convirtiéndose en el organizador de su propio aprendizaje, destacando la importancia dada a las propuestas de mejora creativas e innovadoras, así como las observaciones que se realizan.

2.2. Objetivos específicos:

En esta experiencia, nos planteamos los siguientes objetivos:

a) Potenciar la autonomía del alumnado, el pensamiento reflexivo y crítico, las actitudes colaborativas, las destrezas profesionales y la capacidad de auto y coevaluación, así como el aprendizaje relevante.
b) Interactuar social y profesionalmente con su entorno, mediante el estudio de casos, la propuesta de solución a problemas, el trabajo colaborativo, etc.
c) Organizar la asignatura de forma creativa, partiendo de un centro de interés elegido libremente.
d) Reflexionar críticamente sobre las mejoras y dificultades en el aprendizaje relevante del alumnado que puede suponer el trabajo colaborativo en el aula del profesorado.
e) Participar en las actividades que faciliten el intercambio de experiencias y la comunicación con sus compañeros/as.
f) Valorar la necesidad de que las fichas individuales de todo el trabajo desarrollado se incluyan reflexivamente en el *Portfolio*.
g) Comprobar si el trabajo que incorpora la autorreflexión refuerza el aprendizaje del alumnado y facilita oportunidades para su propia Autoevaluación y la Coevaluación del trabajo de sus compañeros.
h) Analizar críticamente y aportar propuestas de mejora en el desarrollo del trabajo individual y colaborativo, y procurar llevarlas a la práctica.
i) Reflexionar sobre la necesidad de que la evaluación del *Portfolio* se diseñe con fines formativos, por lo que debe integrarse en dicho proceso.

2.3. Instrumentos

Se ha considerado la utilización de los créditos ECTS como valores que representan el volumen efectivo del trabajo del alumnado, especificando *qué debe aprender* y *cómo lo debe aprende*r, distribuyendo el tiempo y las tareas que incluyan las diversas posibilidades metodológicas (E-A presencial, E-A dirigido y E-A autónomo); por ello, se diseñó una *Ficha de Seguimiento* del trabajo (**Diario de Aprendizaje**). De esta forma, **el estudiante se convierte en el organizador de su propio aprendizaje**, elaborando su propia ficha y utilizando las TIC's.

En la investigación, se han analizado los trabajos realizados por el alumnado y se elaboraron -y aplicaron- diversos Cuestionarios, en los que se planteaban una serie de cuestiones a responder, siendo la escala de valoración utilizada la siguiente: 1= nada; 2= poco; 3 = regular; 4= bastante; 5= mucho.

El modelo de investigación más adecuado para la consecución de los objetivos planteados es de carácter no experimental propiamente dicho (**Campbell** y

Stanley, 1978), basado –principalmente- en la aplicación de cuestionarios y análisis de los trabajos. Se ha procurado obtener información sobre las variables que intervienen en la investigación de la realidad en que nos encontramos y –al tiempo- provocar la reflexión sobre la propia actitud personal y profesional.

Conforme a lo indicado por **Guba** (1989), se puede decir que la dimensión cualitativa de la investigación reúne los cuatro criterios de rigor: valor de verdad (*credibilidad*), aplicabilidad (*transferibilidad*), consistencia (*dependencia*) y neutralidad (*confirmabilidad*). La *novedad* del estudio radica en los objetivos que pretende, dado que no hay estudios suficientemente ilustrativos, que formulen de forma autónoma y científica propuestas concretas de mejora de la situación actual.

El análisis de los datos cuantitativos se ha realizado mediante el programa SPSS (versión 17.0), que ha facilitado –en algunos casos- información muy concreta sobre los indicadores establecidos y el grado de cumplimiento de cada uno de ellos.

2.4. Desarrollo de la experiencia

Los ejes básicos con los que el alumnado ha elaborado su *Portfolio* son:

a) **Trabajo Individual,** reflejado en el **Diario de Aprendizaje** (Ficha de seguimiento), incluye el *trabajo autónomo* y las *reflexiones críticas y creativas* sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula: exposiciones del profesorado y de los grupos colaborativos, visitas a instituciones educativas y sociales, entrevistas, etc.

b) **Trabajo colaborativo**, centrado en el **Estudio de Casos** reales, con el objetivo de insertar la educación dentro del proyecto de vida y conectar la evolución personal con el desarrollo del medio en que se vive, favoreciendo la cohesión y la visión sistemática de elementos hoy fragmentados, como son: la educación, la familia, la formación, la sociedad, el desarrollo laboral, la evolución nacional, etc.

Respecto al diseño y contenido de todo el trabajo realizado en la asignatura "*Atención Educativa a las Dificultades de Aprendizaje*", resulta muy interesante la reflexión de una alumna:

"Llevaba muchos días dando vueltas a cómo dar forma a este conjunto de folios, por suerte, al poco tiempo la inspiración me "iluminó". Pensé unir cada uno de los apartados de este Porfolio de manera que reflejase -lo máximo posible- lo que ha despertado en mí esta asignatura. Y sólo me venían a la cabeza sensaciones y sentimientos, ganas, optimismo, fuerza… Hallase la solución que fuera, sólo tenía en mi cabeza hacer algo que se asemejase al significado de las palabras: "original y creativo"; pero, a la vez, mi deber y propuesta era realizar un trabajo por mi misma en el que se reflejase mi esfuerzo, mi entrega y mi implicación con la asignatura. Y eso me lleva a tener mis miedos, inseguridades, dudas… por si no consigo lo que pretendo, aunque sé que he hecho lo que he podido y ganas no me han faltado. A pesar de todo, no desaparece de mi cabeza la idea de que me juego la última carta con la exposición y entrega de este gran trabajo. (…) A decir verdad, para ser el

primero que realizo, no se me ha dado tan mal tener claro lo que quiero incluir, aunque, en un principio, la palabra Portfolio me parecía estar sacada de un diccionario de cualquier otro idioma; y una vez que encajé su significado, me produjo ese miedo del que antes hablaba (…) Soy de las personas que piensan que todas las partes del cuerpo ejercen su función imprescindible para el desarrollo de una vida plena. En esta vida *(Atención Educativa a las Dificultades de Aprendizaje),* las personas *(mis compañeros y yo) tenemos un* cuerpo *(nuestro trabajo) que es guiado y dirigido por el* cerebro *(nuestra profesora). Nuestro cuerpo, a su vez, incluye distintas partes, aunque en mi especial vida, no creo que todas sean imprescindibles, sólo aquéllas que a continuación explicaré. Cuando digo especial vida, me refiero a vida privilegiada, pues soy afortunada de haber elegido un camino para mi vida que siempre estuve esperando. El camino por el que el cerebro guía mis pasos es del de la enseñanza, el de la educación. (…).Mi Porfolio es el* ***Cuerpo Humano****, pues estamos en continuo aprendizaje, siempre hay* bocas *(****Frases célebres****) que articulan frases que nos hacen reflexionar y que nos remueven la conciencia; pero también hay* espadas *que llevan consigo etapas pasadas, diferentes, con historias conmovedoras, agradables y desagradables, hacia las cuales el* cuello *(****Experiencia personal****) nos permite mirar o no. No hay que olvidar que todas esas historias, en parte las vamos labrando con nuestras propias* manos *(****Trabajo autónomo****), y que a veces, sin unos* ojos *(****Trabajo individual dirigido****), capaces de coordinarse también para controlar el movimiento, no podrían llevarse a cabo. Nuestro cuerpo necesita un buen* tronco *(****Trabajo colaborativo****) para poder reforzarse, ayudado de* las extremidades *(compañeros de grupo) para potenciar las carencias que se detecten, ya que estas distintas partes del cuerpo han de cooperar para que haya un buen funcionamiento. Pero tenemos aspectos muy secundarios, con menos importancia, como el* pelo *(****Anexos****),.. y otros a los que no damos mucha importancia como las* articulaciones *(****Guía docente****), que son la fundamentación de nuestros movimientos.. Sin embargo, a ningún sito real podemos llegar sin unos* pies *(****Conclusiones****) seguros de cada paso que se da. ¿Y la parte más importante?: tenemos que saber por qué hacemos lo que hacemos, nuestras razones y puntos de partida, y para ello, el* corazón *(****Justificación-Introducción****) es el que manda. Pero nada de esto tendría sentido si nuestro cuerpo fuese un cuerpo sin más, ya que, ante todo, hay que ser HUMANO. Por ello, a este CUERPO (****Portfolio****) se le asigna este adjetivo, porque contiene sentimientos, pensamientos, reflexiones, esfuerzo, esperanza, libertad…"* (N. Gallego)

También resulta ilustrativa la reflexión realizada por otra alumna de la asignatura "*Atención Educativa a las Dificultades de Aprendizaje*":

"Mi Portfolio es el ***Cofre de los Tesoros.*** *El título se basa en la orientación general que le he dado, debido a que esta asignatura la considero un descubrimiento único y valioso. Este Cofre de los Tesoros me ha dado todo lo que necesito para armarme como lo hace un pirata para poder conquistar los mundos inhóspitos que son los niños y las niñas de educación infantil. En él, podemos encontrar diferentes apartados: joyas para adornar mi carrera como docente (****trabajo colaborativo****), espadas para defenderme cuando esté en la*

*pelea del día a día como profesora (**trabajo individual dirigido**), palas para cavar, para desenterrar este tesoro (**trabajo individual autónomo**) y mapas y guías por los que me debo orientar para conseguir descubrir nuevos horizontes (**Diario de Aprendizaje**). Considero que soy una afortunada al haber encontrado esta asignatura, y ahora puedo decir que con este hermoso cofre podré empezar mis propias batallas, con los utensilios necesarios"* (M. Pedreño)

En esta experiencia, nos hemos centrado en el **método activo de aprendizaje basado en un caso**, partiendo de la descripción de una situación real relacionada con un problema, un desafío, etc., que es afrontada por el equipo colaborativo, en un determinado contexto de aprendizaje y en un momento concreto para reflexionar, analizar, valorar, identificar, etc., considerando todas sus dimensiones, para poder ofrecer una/s solución/es al mismo.

3. Conclusiones y resultados relevantes

Esta parte representa un importante pilar que facilitará nuevas investigaciones y el análisis comparativo de los resultados más significativos de las variables estudiadas respecto a los obtenidos con otras asignaturas del Grado de Maestro, en el curso 2010-11. A continuación, se exponen los aspectos más relevantes provenientes de los cuestionarios y trabajos incluidos en el *Portfolio.*

Queda claro que el análisis de la *calidad de la docencia universitaria* no se puede reducir a la actuación de los docentes, ya que –en gran medida- lo que éstos hacen está condicionado por la entidad a la que pertenecen, sus objetivos y programas, cultura institucional, legislación y política universitarias, financiación, relaciones con el entorno, recursos, etc. Por tanto, para *transformar las tradicionales metodologías didácticas,* se precisa reducir el número de alumnos por clase e introducir cambios en la organización de los espacios, tiempo y recursos, que posibiliten la construcción de auténticos ambientes de aprendizaje, en los que el alumnado pueda desarrollar un estilo de aprendizaje autónomo que promueva la respuesta a la diversidad. En este sentido, coincidimos con **Alfageme** (2009), cuando indica que los modos tradicionales de hacer en las aulas se deben modificar y, para ello, son necesarias grandes dosis de creatividad, espíritu crítico y cultura de "*razonar y reflexionar*".

Como en otras metodologías activas, las **competencias docentes** se centran en la gestión y dinámica de grupos, y –sobre todo- en saber escuchar y actuar. Por ello, otra innovación que hemos introducido ha sido que los dos profesores que impartíamos la asignatura en los grupos A y B, hemos trabajado colaborativamente, actuando –al mismo tiempo- en un aula, quedando demostrado que llevar a la práctica los supuestos de la investigación-acción exige concebir la educación como proceso de socialización, que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y reelaborar una alternativa conjunta. Además, se ha comprobado que el trabajo docente en el estudio del caso requiere que sean capaces de:

a) Justificar la elección de ese caso.
b) Determinar claramente los objetivos propuestos.
c) Motivar al alumnado.

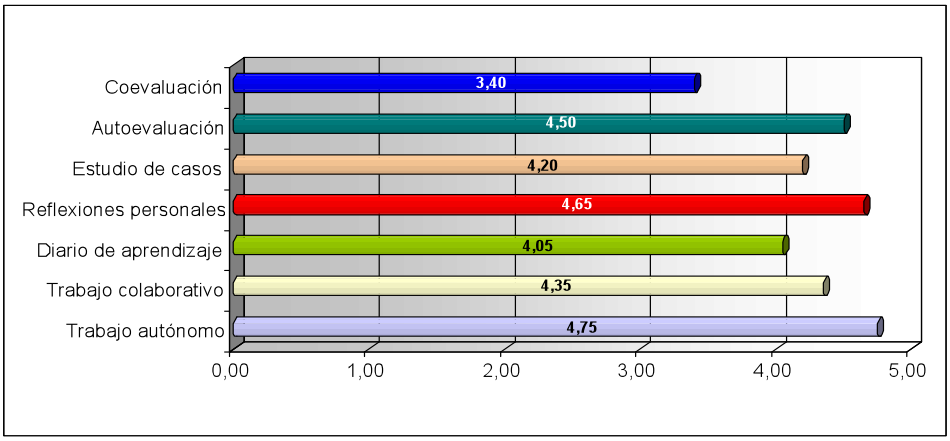
d) Especificar los pasos o fases a seguir.
e) Diseñar el debate, especificando los tiempos de cada fase.
f) Incentivar el debate y la reflexión crítica.
g) Facilitar y mediar en el proceso, siempre que sea preciso.
h) Creer en la potencialidad del método.

El Método del Caso, como metodología activa, ha resultado de gran utilidad para potenciar el aprendizaje relevante del alumnado, al favorecer la reflexión y el análisis crítico de problemas reales, y -desde una perspectiva holística- buscar soluciones posibles y válidas (**Garrote** y **Palomares**, 2010 a).

El grado de satisfacción del trabajo realizado, utilizando como base el *Portafolio*, es muy alto (87%), similar al expresado en investigaciones anteriores. Además, *el alumnado que posee mejor expediente académico lo valora más positivamente*. Como puede comprobarse (**Gráfico 1),** el grado de satisfacción medio obtenido respecto a la realización de algunas actividades que componen el *Portfolio,* en una escala de 1 a 5, es muy favorable, estando las valoraciones cercanas al máximo.

GRAFICO 1

GRADO DE SATISFACCIÓN EN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES



El ***Diario de Aprendizaje*** también ha sido una estrategia que –según el 81%- ha facilitado considerablemente el control del proceso de aprendizaje y, aunque resulta trabajosa su elaboración, nos ha permitido recuperar la visión del aula como escenario complejo y dinámico, facilitando la observación del comportamiento del alumnado en su contexto natural. Coincidimos con **Bailey** (1991), subrayando que puede promover la reflexión crítica sobre los procesos de aprendizaje, estimulando la autonomía y la participación activa en su propio proceso y en el funcionamiento de la clase.

La evaluación del *Portfolio* se ha diseñado con fines formativos, por lo que se ha integrado en el proceso, usando un sistema de criterios de referencia. En este sentido, el alumnado ha realizado su conclusión reflexiva y crítica, en la que incluye la evaluación de la asignatura y su autoevaluación. Respecto a la evaluación global y final de la experiencia, el 89% del alumnado que ha

participado en la misma, la valora como excelente y muy gratificante, proponiendo que se generalice a otras asignaturas y cursos. En estas conclusiones también coinciden autores como **Peña** y **Ball** (2005), manifestando que el *Portfolio* constituye un invalorable recurso para la evaluación centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Consideramos que un trabajo que incorpora la autorreflexión refuerza el aprendizaje del estudiante, facilitando oportunidades para su propia autoevaluación y coevaluación del trabajo de sus compañeros, por lo que se han incluido diversas actividades. Una de las principales conclusiones es la importancia dada al aprendizaje autónomo y su relación con los problemas de la vida ordinaria. En este sentido, resulta ilustrativa la reflexión realizada por una alumna:

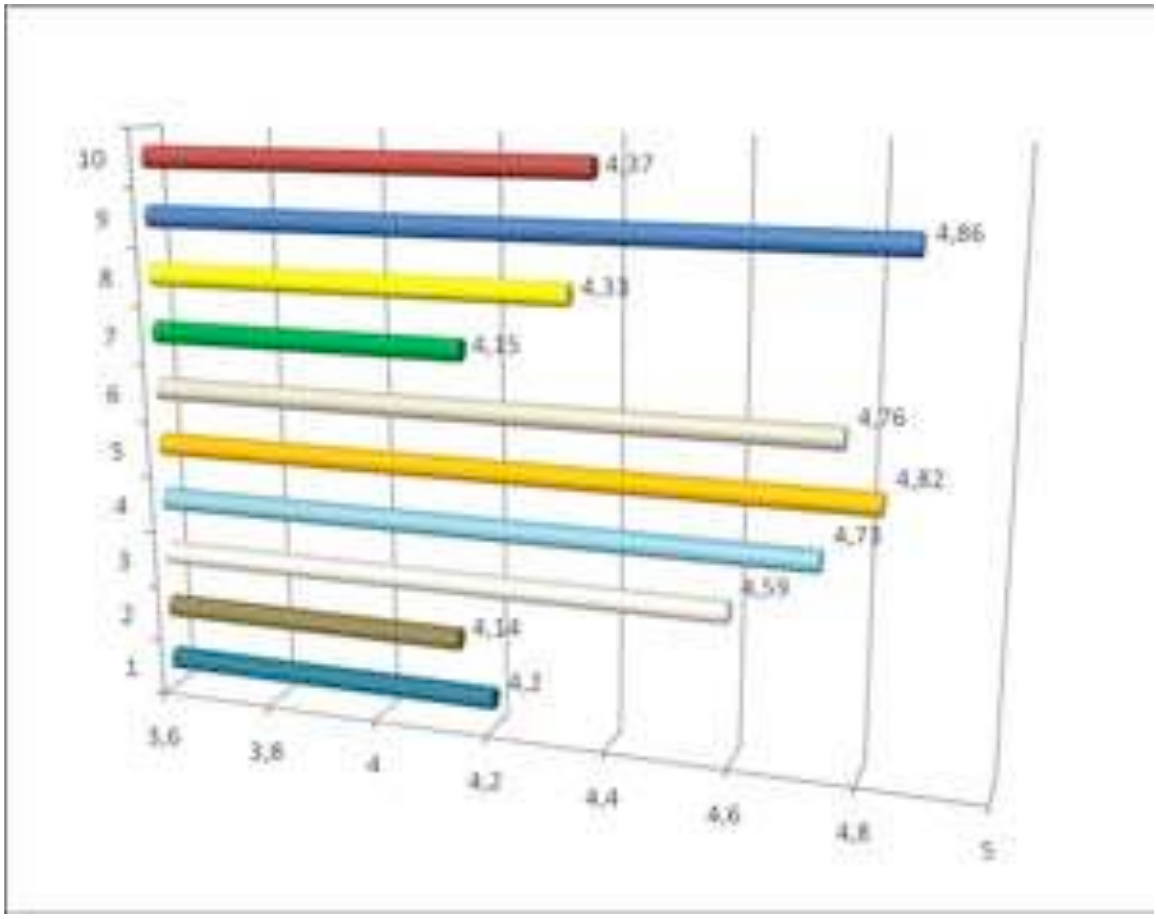
"*La Naturaleza, para algunos, puede parecer un concepto muy lejano y que no tiene mayor relevancia en nuestras vidas (...). Sin embargo, el respeto a la Naturaleza es fundamental y -lo será más- cuando nuestros alumnos hayan crecido, su enseñanza debe empezar desde el Jardín de Infancia, con actividades y lecciones que introduzcan esta noción y la tremenda influencia que tiene el entorno en nosotros y viceversa (…). Por ello, propongo este* ***Porfolio****, ya que si miramos muy adentro de nosotros, nuestra vida es similar al desarrollo de una planta. Desde que somos engendrados, somos una pequeña semilla que con amor, alimentación, cuidados, respeto… que nos brindan las personas de nuestro entorno, llegamos a nacer de una manera sana, de igual forma que nace una FLOR. (..) Y ¿cómo no!, para llevar a cobo mi Portfolio,* ***he elegido investigar el crecimiento de una flor****, que –desde siempre- me ha llamado la atención y que nunca he tenido la oportunidad de centrar mi curiosidad en ella, y que gracias a este trabajo he hecho que me ponga en contacto -aún más- con la naturaleza. He de decir que mi idea surgió gracias a mi madre, ya que ella ama a las plantas y me invitó a que cultivase una planta en casa, para ver con mis propios ojos el desarrollo de mi idea para este trabajo, y que hoy cuido con admiración por ser mi primera flor. En fin, la flor escogida ha sido la* ***ROSA BLANCA****, que tiene como significado la amistad sincera sin condiciones, en la cual no existe raza, sexo, ni etnia, siendo la esencia de la vida cotidiana. Hay muchas formas de expresar los sentimientos, pero para mí una de las mejores formas es a través de una rosa, que guarda muchos significados en sus pétales y colores. Para esta asignatura yo he necesitado expresar todos mis sentimientos, con los que he trabajado a flor de piel, utilizando sobre todo la empatía.* (C.L. Gimena).

El **trabajo colaborativo** ha posibilitado que el alumnado pase de ser observador pasivo y receptor repetitivo, superando los tradicionales hábitos de memorización mecánica, al promover procesos dialógicos que conduzcan a la confrontación de otras perspectivas y la negociación propia de la dinamicidad de un aprendizaje que conduce al desarrollo y la interacción social. Además, se ha comprobado que cualquier proceso grupal debe basarse en la aceptación de todos sus integrantes y conseguir determinados niveles de comunicación y confianza, que posibiliten dar -y recibir- apoyo, así como resolver asertivamente los conflictos que se presenten en las relaciones humanas, para poder tomar decisiones conjuntas que favorezcan la consolidación como equipo. Por ello, el

aprendizaje colaborativo desarrollado se ha caracterizado por la igualdad que debe tener cada persona en el proceso de aprendizaje y la colaboración -entendida como conexión-, profundidad y biodireccionalidad que alcanza la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles.

En la experiencia realizada, se ha demostrado que el *Portfolio* es como una ventana que no sólo nos facilita información del trabajo del estudiante, sino que también nos permite conocer su manera de pensar y sentir, por lo que su utilización se ha ido progresivamente extendiendo, incluida su modalidad *digital.* Lógicamente, este último está especialmente indicado en el contexto del EEES, pues es más flexible y facilita la incorporación y actualización de elementos con mayor facilidad. Investigaciones anteriores, como las realizadas por **Mokharti** y **Yellin** (1996), concluyen que el 86% del alumnado afirmaba que el *Portfolio* promovía un aprendizaje más colaborativo. En este sentido, en la experiencia realizada en el curso 2009-10, el alumnado valora que las competencias colaborativas se han desarrollado con unas puntuaciones cercanas al máximo (**Gráfico 2**).

GRÁFICO 2



COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL TRABAJO COLABORATIVO

COMPETENCIAS		MEDIA
1	Desarrolla la capacidad de adquirir y manejar información	4,20
2	Aumenta la capacidad de valorar críticamente situaciones, enfoques, resultados y alternativas	4,14
3	Facilita la interacción social y profesional con el entorno multicultural	4,59
4	Aumenta la investigación-acción	4,73
5	Desarrolla habilidades de trabajo en grupo y mayor colaboración	4,82
6	Intensifica el intercambio de experiencias y la comunicación entre sus compañeros/as y con otros profesionales	4,76
7	Desarrolla habilidades de análisis, selección, búsqueda y evaluación de la información	4,15
8	Promueve el pensamiento reflexio y crítico, actitudes colaborativas, y capacidad de auto y coevaluación	4,33
9	Promueve la capacidad de comunicarse y trabajar con peersonas de contextos multiculturales	4,86
10	Posibilita una mejor organización del trabajo desarrollado y de la documentación elaborada	4,37

4. Propuestas de mejora

Resulta obvio que el docente universitario debe poseer grandes dotes humanas y ser capaz de transmitir esa energía activa que estimule en el alumnado un cambio paradigmático, para unir esfuerzos e implementar estrategias efectivas frente al individualismo y la competitividad que nos envuelve en la sociedad actual, a fin de que le posibiliten una *efectiva inserción social, desarrollando todas sus capacidades para la convivencia y la autorrealización personal, profesional y laboral.*

Las propuestas de mejora elaboradas han propiciado *el pensamiento reflexivo y crítico*, así como la mejora de la iniciativa personal, la comunicación y el compromiso social, con un trabajo bien realizado. En este sentido, para la elaboración de la *Ficha de Seguimiento*, se propone: la utilización de las TICs (71%), frente al formato tradicional; disponer de un diseño/plantilla previos (89%); y flexibilizar su cumplimentación. Se coincide con otras experiencias realizadas en diferentes asignaturas de la UPC (**Armengol,** 2009), pues resulta necesario utilizar las TICs para elaborar y evaluar las reflexiones realizadas por los estudiantes sobre el aprendizaje de competencias genéricas a lo largo de una titulación. Estas herramientas (e-Blook, Wiki, Blog, etc.), podrían servir para

que el alumnado gestione –con mayor facilidad- el día a día de sus reflexiones acerca de su aprendizaje y se mejore su capacidad de *aprender a aprender*.

Hemos comprobado que el alumnado realiza numerosas *actividades autónomas* relacionadas con la asignatura, dedicando mucho tiempo a ello; sin embargo, no las comparte con otros compañeros. En este sentido, se precisa crear el contexto adecuado para *intercambiar las experiencias y aprendizajes producidos fuera del aula* mediante aprendizaje autónomo.

Se ha considerado que *las metodologías docentes deben favorecer la generación del conocimiento*, frente a la simple transmisión del mismo. Por tanto, el uso del *Portfolio* facilita al docente el uso metodologías activas, en las que el alumnado -guiado y motivado por el profesorado- desarrolla un papel fundamental en la adquisición del conocimiento, *aprendiendo a aprender*. En este sentido, investigadores como **Mokharti** y **Yellin** (1996), concluyeron que el 71% del alumnado manifestaban que el *Portfolio* incrementaba la actitud reflexiva, mientras el 63% consideraba que ayudaba a establecer –en clase- un clima de seguridad.

También queda claro que es necesario *formar en competencias*, pues posibilitan una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo y que los estudiantes son capaces de demostrar al final, de un proceso educativo. Todo ello se ha confirmado también en trabajos de investigadores anteriores, como **Colás** (2005), **Barragán** (2005), **Peña** (2005); **Arraiz** (2006), etc., que han insistido en las ventajas del *Portfolio* en la formación basada en competencias.

El **Método del Caso**, como metodología activa, ha resultado de gran utilidad para potenciar el aprendizaje relevante del alumnado, al favorecer la reflexión y el análisis crítico de problemas reales, y -desde una perspectiva holística- buscar soluciones concretas. Por ello, se considera adecuado que –en próximos cursos- se extienda su utilización también al trabajo individual dirigido (**Garrote** y **Palomares**, 2010 b).

Podemos concluir, subrayando que nuestra experiencia con las nuevas metodologías pretende ser una propuesta de mejora de la calidad metodológica de la docencia universitaria, una línea de trabajo coherente con las necesidades y desafíos actuales de la formación universitaria, por lo que consideramos que el *Portfolio*, nos ofrece la ocasión para mejorar estas competencias, al implantar un sistema estructurado de participación activa y reflexiva del estudiante en el desarrollo individualizado del currículo de las asignaturas. Lógicamente, esta propuesta es un proyecto en fase de experimentación sobre la propia práctica docente que –necesariamente- debe ir perfeccionándose, en base a las informaciones recogidas a partir de su propio uso, como venimos haciendo desde hace cinco cursos.

Referencias bibliográficas

- ALFAGEME, Mª B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *E. Siglo XXI*, Nº 25, 209-226.
- ARMENGOL, J. HERNÁNDEZ, J. y MORA, J. (2009). Experiencias sobre le uso del portafolio del estudiante en la UPC. *Revista de Educación a Distancia*. Monográfico VIII. Abril, 2009.
- ARRAIZ, A. (2006). El portafolio etnográfico de evaluación de competencias. *I Jornada de Innovación docente, TIC e Investigación Educativa*. Zaragoza.
- BARRAGÁN, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo EEES. Una experiencia práctica en la universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), pp. 121-139.
- BAYLEY, K. (1991). Diary studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game. En SADTONO (Ed.), *Language Acquisition and the Second/Foreign language Classroom.* Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.C. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CANO, Mª E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Nº 12, 3.
- COLÁS, P. (2005). Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del EEES. *Revista de ciencias de la Educación*, 204, pp. 520-538.
- CONSEJO UE (2009). Conclusiones de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020"). Diario Oficial de la UE (28-05-2009).
- COLE, D.J. (2000). *Portafolios across the curriculum and beyond*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- COROMINAS, E. (2000). ¿Entramos en la era del portafolios? *Bordón*, nº 52 (4), pp. 509-521.
- GARCIA, B. y BAENA, R. (2009). El uso del portafolios en la docencia universitaria: experiencia de renovación metodológica en la asignatura de Geomorfología Fluvial. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 49/3.
- GARROTE, D. y PALOMARES, A. (Coord.) (2010 a). *El éxito del Esfuerzo. El Trabajo Colaborativo (Estudio de Casos)*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la UCLM. E-BOOK.
- GARROTE, D. y PALOMARES, A. (Coord.) (2010 b). *La respuesta a la diversidad, aquí y ahora. El Trabajo Colaborativo (Estudio de Casos)*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la UCLM. E-BOOK.
- GRACIA, J. y PINAR, M.A. (2009). Una experiencia práctica de evaluación por competencias mediante el uso del portafolio del estudiante y su impacto temporal. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2, Nº 2, 210-220.
- GUBA. E.G. (1989). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal (pp.148-165).
- KLENOWSKU, V. (2005) *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.
- MOKHTARI, D. y YELLIN, D. (1996). Portfolio assessment in teacher education: Impact on preservice teachers knowledge and attitudes. *Journal of Teacher Education,* 47, pp. 245-248.

- PALOMARES RUIZ, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PALOMARES RUIZ, A. (2008). "Educación para la ciudadanía y la convivencia". *Contextos Educativos*, Nº 11, 71-94.
- PALOMARES RUIZ, A. (2009). "El nuevo modelo docente en el paradigma formativo centrado en el alumnado". *Enseñanza & Teaching*, Nº 27, 45-75.
- PALOMARES RUIZ, A. y GARROTE ROJAS, D. (2009). "Competencias y Currículum en la práctica". Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Competencias Básicas. Ciudad Real: Publicaciones UCLM.
- PALOMARES RUIZ, A. y GAROTE ROJAS, D. (2009). Una experiencia para la universidad europea: Las nuevas metodologías en la práctica docente. Ponencia presentada en el *V encuentro de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente*. Albacete: Publicaciones UCLM.
- PALOMARES RUIZ, A. y GARROTE ROJAS, D. (2010). Un nuevo modelo docente por y para el alumnado. *ENSAYOS,* Nº 24.
- PEÑA, J. y BALL, M. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Educere*, vol 9, n. 31.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Coord.) (2005). *Informe de la CIDUA*. (http://www2.uca.es/facultad/medicina/nuevosplanes/informecidua.pdf).
- SLATER, T. (2009). Classroom Assessment Techiques Portfolios. http://www.flaguide.org/cat/portfolios/portfolios1.php. (Consulta 14/01/2009).
- SOLABARRIETA. J. y VILLARDÓN, L. (2003). Concepto de evaluación en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. *Seminario Internacional orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior.*
- SYMONE, R. y RERSH, L. (Comp.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Málaga: Aljibe.
- VALERO, M. y otros (2007). Introducción de un portafolio para fomentar competencias transversales de los estudiantes universitarios. *Educación Médica*, Nº 10 (4), 244-251.

El grupo de trabajo como estrategia didáctica en la formación permanente del profesorado

Laura Pérez Granados
lauraperez@uma.es
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga

Introducción

El avance conseguido en los últimos años a nivel social, económico y político, hace que la educación viva, desde hace varias décadas, un importante proceso de cambios y reformas constantes, renovación de las metodologías, utilización de nuevos lenguajes, cambios en la estructura del sistema…, la formación docente no ha sido una excepción, y por ello, constituye el eje central sobre el que gira este profundo y complejo cambio.

La modalidad 'grupos de trabajo', destacada como favorita entre los docentes andaluces[105], es una de las diversas actividades de formación encaminada a dar una respuesta ajustada a la diversidad de perfiles y niveles de experiencia profesional existentes. Esta modalidad tiene un elevado grado de implicación y compromiso con dicha mejora de los docentes que han participado en ella. Se destaca de la normativa que la regula, que los grupos de trabajo son una actividad de autoformación basada en los problemas prácticos de la actividad docente, y más próxima a los contextos en los que esta actividad se realiza que, gracias a los itinerarios flexibles permite adecuarse a diferentes grados de experiencia profesional.

El propósito fundamental de esta comunicación es dar a conocer el proceso de elección y de formación del grupo de trabajo como una de las modalidades de formación permanente del docente. Concretamente se muestran los resultados obtenidos tras una investigación de estudio de casos realizada a un grupo de trabajo formado por docentes de Educación Infantil y Primaria.

Objetivos de la investigación

Principalmente el objeto de estudio consiste en conocer la globalidad del proceso de formación de un grupo de trabajo, la elección de tal modalidad por parte del profesorado, el papel que adopta el asesor/a de referencia en este proceso, las actividades que se realizan para tal fin, es decir, hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del docente dentro de esta particular modalidad de formación.

Para ello, las metas que perseguimos son:
1. Conocer las características principales del contexto en el que vamos a realizar la investigación a fin de establecer su relación con el estilo de asesoramiento y las modalidades de formación que ofrece a los docentes.

[105] BARQUÍN, J. Informe sobre el profesorado de Andalucía y la formación permanente. Informe Inédito. EVACENPRO (Estudio sobre la evaluación de los centros de Andalucía).Junta de Andalucía. 2009

2. Conocer las actitudes, expectativas y opiniones de los asesores/as y del profesorado hacia el modelo de formación permanente que debe prevalecer
3. Conocer a los/as docentes que conforman el grupo de trabajo y analizar las motivaciones que les lleva a establecerse como grupo.
4. Analizar la documentación normativa respecto a los grupos de trabajo y saber si se cumple lo exigido.
5. Describir la dinámica de funcionamiento del grupo de trabajo.
6. Proponer alternativas que contribuya a la mejora de la formación docente.

Informantes clave

En nuestro trabajo destacan como agentes claves los miembros integrantes del grupo de trabajo y su asesor/a de referencia. A caballo entre los primeros y los segundos situamos también la participación de otros asesores/as para conocer aún más la labor y la figura del asesor/a y la breve intervención de un director/a de un centro educativo para comentar la relación existente entre el centro escolar y el CEP.

La selección de los agentes de la investigación se fue completando durante la realización del propio estudio. Aún así, el papel más relevante lo han tenido aquellos miembros que componen el grupo de trabajo que fueron entrevistados y su asesor/a de referencia. En total contamos con los 5 profesores/as que forman el grupo de trabajo, su asesor de referencia, un asesor/a de otro CEP, un asesor/a del propio CEP pero ajeno al grupo de trabajo y un director/a de un CEIP.

Fases de la investigación

El siguiente cuadro muestra las fases típicas de la metodología cualitativa, según Rodríguez Gómez (1996). La fase reflexiva, el trabajo de campo, la fase analítica y la fase informativa. No obstante, hemos de advertir que no hubo una separación firme y total entre las mismas sino más bien un peso más específico de unas sobre otras en determinados momentos.

Principales Fases de nuestra investigación	
Fase Reflexiva De Mayo a Septiembre 2009	- Revisión bibliográfica. Selección del tema concreto de estudio. - Recogida y análisis del material para el marco teórico. - Diseño de la investigación. - Selección del centro objeto de estudio.
Estudio de Campo De Septiembre 2009 a Enero 2010	- Contacto con el centro y concreción de la fecha para iniciar el estudio. - Compromiso para negociación y contraste de la información. - Recogida de información: fase de contacto, realización de entrevistas, observaciones, proyectos del grupo. - Primer análisis de la información.

Fase Analítica Enero 2010	- Diseño del sistema de categorías y subcategorías de análisis. - Análisis de la información: ideas claves y relación de categorías - Elaboración del primer informe
Fase Informativa Febrero 2010	- Negociación del informe. Contraste con los informantes clave. - Elaboración del informe de investigación definitivo.

El enfoque metodológico de la investigación

Cuando elegimos una opción investigadora u otra, no solamente estaremos eligiendo una determinada terminología o procedimiento técnico, sino que estaremos eligiendo una línea ideológica, que llevará consigo una forma concreta de actuar y de explorar un fenómeno. Como afirma Flick (2007:15) *"cada método se basa en una comprensión específica de su objeto […] esto debería permitir a los lectores escoger la estrategia metodológica más apropiada con respecto a su pregunta y sus problemas de investigación*". Y son justamente las características de la finalidad de nuestro estudio y nuestro foco de interés las que nos hace decantarnos por una metodología cualitativa.

El enfoque cualitativo de investigación asume la singularidad de cada situación, interesándose no por la búsqueda de la explicación causal de los hechos, sino por desvelar el significado otorgado por los individuos a los acontecimientos de la vida social, en un intento de mejorar el grado de comprensión de los mismos. Y esto es coherente con los objetivos que nosotros proponemos: partir de las opiniones, vivencias y perspectivas de los distintos agentes de la comunidad educativa para interpretar el proceso de formación de un grupo de trabajo y el significado que le otorgan los docentes a esta modalidad de formación.

Concretamente, la metodología en la que nos hemos basado para diseñar nuestra investigación ha sido el estudio de casos, que entendemos como '*un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés*' (García Jiménez, 1991:61) o como afirma Stake (1998:11) "*el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*".

El Contexto de la Investigación

Para comprender mejor nuestro objeto de estudio, en este apartado analizamos brevemente las características principales del contexto en el que se sitúa. En este sentido, describiremos brevemente la distribución geográfica, los centros que atiende, los servicios que presta, y los rasgos más importantes que identifican y representan tanto al CEP como al Grupo de Trabajo estudiado.

EL CEP "Joan Margarit"

El Centro objeto de estudio al que pertenece el grupo de trabajo se encuentra situado en un pueblo de una provincia andaluza. Cuenta con dos

sedes, ambas ubicadas en dos poblaciones distintas de la misma provincia. En la sede principal se encuentra la dirección y administración del Centro y en la otra sede, la subdirección. Nuestra investigación se ha llevado a cabo en la sede en la que se encuentra el Subdirector/a.
La zona de cobertura del CEP abarca un ámbito geográfico amplio y disperso, en total, 22 municipios y 150 centros educativos de todo tipo, lo que explica la existencia de un profesorado con intereses muy distintos. Atiende a 63 centros de Educación Infantil y Primaria, 29 centros de Educación Secundaria, 16 secciones de Educación Permanente, 3 Conservatorios Elementales de Música y uno Profesional, 4 Residencias Escolares, 14 centros Docentes Privados y 2 Escuelas Oficiales de Idiomas. Como novedad, este curso 2009-2010, asumen la formación del profesorado de los centros públicos encargados de la educación en la etapa de 0 a 3 años. El Centro ofrece diversas modalidades de formación: Formación en centros, cursos, jornadas y grupos de trabajo.

El personal del CEP
Para atender a esta diversidad geográfica y docente, el Centro cuenta con un total de 15 asesores y asesoras entre las dos sedes, incluidos el director/a y el subdirector/a. El Centro de nuestra investigación, cuenta con 9 asesores/as. 1 dedicado/a a la asesoría de Educación Infantil, 1 a la asesoría de Educación Primaria, 1 asesor/a de Educación Especial, y 5 de Educación Secundaria, además del Subdirector/a dedicado a la Formación Profesional.

El CPR al que pertenece el grupo de trabajo
El Centro al que pertenecen los docentes que forman el grupo de trabajo, es un CPR (Colegio Público Rural de Educación Infantil y Primaria), situado en una aldea de un municipio andaluz.

Este Centro acoge a alumnas y alumnos que viven en cinco aldeas situadas en los alrededores del núcleo urbano del municipio. En su mayoría, este alumnado pertenece a familias cuyo medio de vida es el trabajo agrícola. Cuenta con 22 unidades. Siete de ellas de Educación Infantil, catorce de Educación Primaria y una de Educación Especial. Estas unidades se reparten en cinco edificios ubicados en otras tantas aldeas del municipio. En el curso actual el número de alumnos/as es de 209, de los que 68 reciben enseñanzas en Educación Infantil y 141 cursan Estudios de Educación Primaria. El Claustro está formado por 28 maestros y maestras.

En la aldea que se encuentra la sede del Centro y donde llevamos a cabo nuestra investigación, se imparten enseñanzas de Educación Infantil de 3, 4 y 5 años y de Educación Primaria en sus tres ciclos. El volumen de alumnos y alumnas se incrementa constantemente, en el presente curso escolar es de 87.

1. Orígenes y génesis del grupo
Serafín Antúnez afirma (en un artículo de 1999[106]) que los grupos de trabajo eran un aspecto poco estudiado hasta la fecha y que por ello no se conocía qué

[106] ANTÚNEZ, S, "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema", en *Educar,* 24 (1999), p.94

sucede en relación al clima y a la cultura de los grupos de enseñantes, las motivaciones que les lleva a trabajar juntos, cómo funcionan y cómo se forman. Concluye diciendo que el trabajo en equipo del profesorado es una necesidad por diversos motivos:

- Porque la acción colectiva es más eficaz que la acción individual.
- Porque problemas educativos que son comunes se analizan y resuelven mejor de un modo colectivo.
- Porque la comunidad de criterios y unos principios de actuación coherentes y compartidos mejora la calidad educativa.

No hay duda de que trabajar en colaboración incrementa las oportunidades que tienen los docentes para aprender unos de otros, por este motivo, es una realidad que parte del profesorado, cada curso escolar, se integre en equipos de trabajo que suponen el desarrollo de sus capacidades y la mejora de su profesión.

Conseguir la eficacia en el trabajo en grupo no es fácil, como afirma Joan Bonals en su libro *El trabajo en equipo del profesorado*, esto se debe a que el grupo se forma entre personas que proceden de lugares y condiciones diversas, personas con maneras de ser, experiencias y estilos de trabajo distintos, que coinciden en un centro docente como compañeros de trabajo y que no se han elegido mutuamente.

El grupo de trabajo de nuestro estudio está compuesto por 5 docentes, todos/as con destino definitivo en sus respectivos centros. Dos atienden a la etapa de Educación Infantil, otras dos a Primaria y una es maestra/o de religión.

El título asignado al proyecto del grupo es: *Técnicas para estimular la inteligencia* (basadas en la metodología de Glenn Doman), *TIC y Bilingüismo*[107].

> "[…] teníamos la particularidad de que nuestro centro es rural y los niños tienen mucha más dificultad para acceder a cualquier tipo de información, tienen otras carencias, pues entonces nos parecía muy interesante hacerle llegar a los niños esta metodología…" (ECG[108])

El grupo de trabajo se formó el pasado curso 2008-2009, este año continúan pero han introducido algunas modificaciones en el desarrollo del proyecto, como el Bilingüismo y el uso de las TIC, para adaptarlo también a las demandas del Centro porque este año acoge estas dos modalidades (TIC y Bilingüismo). Es por ello que este curso, van a presentar los materiales que se generen en soporte informático (a través del programa Power-Point) y en el idioma Inglés. El grupo del pasado curso estaba constituido por 15 miembros, pero todas las personas que continúan este año ya estuvieron formando parte del grupo el curso pasado.

> "Muy bien, muy satisfactoria de hecho por eso continuamos este año porque estamos teniendo muy buenos resultados, y como grupo funcionamos muy bien" (EMG4[109])

---

[107] Por cuestiones de formato solo voy a nombrar el tema y a describir cómo se trabaja con esta metodología de forma muy resumida.
[108] Entrevista coordinador/a grupo de trabajo
[109] Entrevista maestro/a nº4 del grupo de trabajo

Todas expresan estar muy satisfechas con el trabajo realizado por el grupo y que por ello, han decidido continuar en él. Además, consideran que les unen unos objetivos comunes en su forma de ver la educación y que por ello y por el entusiasmo de la coordinadora, decidieron formar este grupo de trabajo. Las reuniones del grupo de trabajo, previstas para cada lunes, se realizan en la sede del CPR, situado en una de las aldeas del municipio. El grupo de trabajo se creó para satisfacer las inquietudes tanto profesionales como personales de sus miembros. La alta motivación del profesorado del grupo se caracteriza por la implicación de sus componentes en la consecución de los resultados, así como en el diseño de las tareas y la apropiación personal y colectiva de las mismas.

2. Agentes. tipología de los docentes.

El grupo de trabajo está compuesto por 5 docentes, 2 de infantil y 3 de primaria, como hemos descrito anteriormente. Todos/as tienen destino definitivo en el CPR, y sin expectativas de trasladarse a otros centros. Desde que aprobaron las oposiciones en su mayoría han estado algunos años como interinos/as en otras poblaciones hasta que han podido elegir destino en la aldea, lugar que definen como 'especial' por tratarse de una zona rural y porque la educación está mucho más valorada por el propio alumnado y por las familias de éstos.

> "…era una capital y los niños son muy diferentes, yo recuerdo que tenía bastantes problemas porque no es igual que en la aldea, en la aldea son niños mucho más nobles y las familias están mucho más por la labor de la docencia y todavía la figura del maestro pues supone algo de respeto…" (EMG1[110])

La experiencia profesional de cada una de ellas antes de llegar a la aldea viene a ser muy diversa y ninguna había tenido experiencia previa en una escuela rural. La coordinadora del grupo es la única componente que se muestra en una situación diferente al del resto de sus compañeras porque su residencia familiar se encuentra a más distancia de este Centro de trabajo, una media hora de camino diario la separan de su domicilio y por ello, reflexiona sobre la opción de trasladarse a un centro más cercano. Esta es una difícil situación porque ella reconoce estar muy involucrada en el Centro, con su alumnado y la familia, con sus compañeros y compañeras de trabajo, por ello no se decide a dar el cambio. Reconoce que trabajar en un centro rural es más complejo y que nunca antes había estado en ninguno y que al principio le costó adaptarse a la metodología de trabajo y a tener dos niveles en la misma aula. Son docentes muy comprometidas con su labor e interesados/as por el progreso de su alumnado. Consideran que la puesta en práctica de la metodología de Glenn Doman, favorece el desarrollo y estimulan la inteligencia de su alumnado y por ello, desean continuar con este proyecto mucho más tiempo.

> "[…] si hubiéramos visto que no merece la pena porque los niños se aburren o que no están atentos, pero ellos están deseando siempre…, ellos te lo piden y les llama mucho la atención, […] los de 3

[110] Entrevista maestro/a nº1 del grupo de trabajo

años que no tienen porqué saber las letras pues las conocen perfectamente, […] se amplia vocabulario y están supermotivados, además la concentración también se la centra" (EMG2[111])

3. Tipología del asesor/a

El asesor de referencia al grupo lleva 4 años ejerciendo como tal en este Centro. Está encargado de la asesoría de educación primaria.

Al inicio de este curso 2009-2010 tenía asignados una media de 10 grupos de trabajo, que probablemente se ha podido ver incrementados al hacer un reparto equitativo entre el resto de compañeros/as del CEP.

"[…] yo este año ahora mismo llevo 10, pero he tenido 20 otros años, 10 sí es asequible, ahora lo que haremos probablemente es una redistribución de grupos […] ahora si hay un asesor que tiene 20 y otro 10 pues se reparte, bien porque sea un tema que tu conoces o bien por descargar de trabajo al compañero" (EAR[112])

Además de los grupos de trabajo, este asesor atiende toda la formación de los centros docentes que tiene asignados y realiza diversos cursos y jornadas. Actualmente lleva el Curso *Escuela TIC 2.0*. Es un asesor muy comprometido con los centros que tiene determinados y que en general mantiene buena relación con los docentes, favorece la participación de los mismos en las actividades formativas y traslada las ofertas del CEP a los centros.

"Manu que es nuestro asesor, nos está facilitando muchísimo el trabajo, yo casi cada día tengo correos de Manu informándome se ha abierto la convocatoria, mira por aquí, si me hace falta cualquier consilla […] yo creo que eso depende mucho del asesor que te toque" (ECG)

Las expectativas del asesor en seguir realizando esta labor son positivas, es decir, piensa seguir el proceso que indica la normativa en cuanto al nombramiento de los asesores y asesoras[113] y continuar su función como asesor hasta completar los 8 años que permite la legislación.

"Llevo 3 años, yo pienso seguir, el año que viene me evalúan, pero es un trámite y luego sigues otros cuatro, luego vuelves a tu centro al menos dos y luego puedes volver…" (EAR)

La obligación de realizar esta evaluación es tomada por los asesores/as como un trámite burocrático que se establece desde la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado para valorar la eficacia del desempeño de la función asesora en los Centros de Profesorado. Para la

[111] Entrevista maestro/a nº2 del grupo de trabajo

[112] Entrevista asesor/a de referencia

[113] Los asesores/as son nombrados en comisión de servicios, con reserva del puesto de trabajo de origen, por un periodo máximo de 6 años, renovable cada año y estableciéndose un proceso de evaluación del ejercicio de esta función cada dos años. Quiénes completen es período de 6 años de función podrán solicitar la continuación en sus funciones por otros dos años más hasta completar un máximo de 8 años. Al finalizar el período de desempeño de la función asesora no se podrá optar de nuevo a ella sin mediar un período de dos años de ejercicio de la docencia en su centro de destino. Para más información consultar los decretos 110/2003 y 194/1997 que regulan el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

evaluación de la función asesora se constituirá una Comisión Regional. Estas evaluaciones deben tener como finalidad la mejora del Sistema de Formación Permanente, ya que valoran la incidencia en la mejora de la práctica docente teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en este trabajo, el problema es cuando se convierten, como dice nuestro asesor en un 'trámite' y no son percibidos como procesos de evaluación formativa y como oportunidad para hacer reflexionar al asesor/a sobre su función con fines a la mejora.

Tras conversar con distintos asesores/as comentan que lo más habitual es que todo el profesional que se somete a este proceso, el resultado sea positivo y que continúen en la función asesora o bien hasta que se lo permita la legislación o bien hasta que ellos mismos deseen retomar la docencia en sus centros de origen.

4. Las regulaciones como trama RELACIONAL (Normativa para los implicados)

Es relevante describir en primer lugar, la normativa por la que se rige la creación de estos equipos de trabajo y las pautas que deben seguir para su formación.

La Orden de 6 de septiembre de 2002, es la que establece el marco de actuación de los CEPs para promover la formación en grupos de trabajo del docente. Para ello, durante el mes de septiembre, se realiza el proceso de información, asesoramiento y apoyo a esta modalidad por parte de los asesores/as a sus Centros de referencia[114].

El CEP Joan Margarit, a través de su web dio difusión a esta convocatoria colgando las "Instrucciones de 21 de septiembre de 2009 sobre el desarrollo, seguimiento y valoración de los grupos de trabajo" con la finalidad de informar a todos los Centros sobre la citada convocatoria.

"Redactamos una convocatoria que resumía las instrucciones nuestras y la orden que sigue vigente del año 2002 y ya se dio publicidad al asunto…" (EAR)

Además de difundirlo a través de su web, los asesores/as del Centro, a lo largo del mes de septiembre estuvieron realizando visitas a sus Centros Escolares asignados, y entre otros asuntos, hablaron sobre el tema de los grupos de trabajo. En esta visita y en estas instrucciones se les comentó que este año se habían introducido algunas novedades respecto a convocatorias anteriores. La más destacada es que el docente que participe o coordine en esta modalidad, no podrá hacerlo en ninguna otra, evitando con esta nueva norma que un mismo docente pertenezca a varias modalidades de formación y que no pueda participar de una forma efectiva y productiva en la modalidad que se comprometa.

[114] Aunque este año por circunstancias burocráticas, la Consejería ha retrasado esta convocatoria hasta el mes de octubre (entre el 1 y 31), en esta fecha el profesorado que desee constituir un grupo de trabajo deberá elaborar y presentar un proyecto de trabajo.

"Quienes participen o coordinen un grupo de trabajo no podrán formar parte, simultáneamente, de otros grupos de trabajo o proyectos de formación en centros" (IGT[115])

Para formar un grupo de trabajo el mínimo de participantes será de tres y un máximo de diez. El grupo de trabajo de nuestra investigación lo constituyen cinco docentes, alguno de ellos/as de diferentes Centros Educativos. El pasado curso, este mismo grupo lo constituían unas 15 personas.

"..pero claro este año solo puedes estar en un solo grupo, entonces pues está el grupo de inglés, de material curricular, y claro como somos también bilingües, como estamos en las TICs, al abarcar tantos proyectos la gente a la fuerza se tiene que dividir." (EMG2)

-La Elección del coordinador/a

Para dinamizar el trabajo en equipo y fomentar la participación e implicación de sus componentes, los grupos de trabajo cuentan con la figura de un coordinador o coordinadora.

"Todos los proyectos contarán con un coordinador o coordinadora, que será la persona de referencia dentro del grupo, encargada de la planificación y dinamización de la propuesta, así como de su seguimiento interno, conjuntamente con el asesor o asesora de referencia" (IGT)

La persona que ejerce la coordinación es el encargado/a de estar al tanto de cuándo sale la convocatoria, solicitarla, establecer el contacto con el asesor/a del CEP y de dirigir al grupo y coordinar las actividades. La elección del coordinador/a se realiza de forma democrática entre las personas que van a formar parte del grupo. En nuestro caso, la coordinadora fue precisamente la persona que decidió formar el grupo y por ello, precisamente, sus compañeros/as la han designado con esta categoría.

"Pues en este caso es Julia porque ella fue la que estaba más motivada y sabía más del tema, y era lo más lógico que fuese ella." (EMG3[116])

La coordinadora del grupo debe responsabilizarse de presentar el proyecto al asesor de referencia, elaborar la memoria final que deberá ser entregada al finalizar el curso, deberá entregar los materiales elaborados en el grupo de trabajo, además es la persona encargada de comunicar al asesor cualquier modificación que se produzca en el transcurso de las actividades del grupo. Por realizar estas actividades, el coordinador/a del grupo recibe más reconocimiento por parte de la administración que el resto de componentes del grupo. La adquisición de horas de formación reconocidas por la administración son algo más elevadas, concretamente a los docentes que participan se les certifica 20 horas de formación y 30 a la coordinación. Las personas que participan en este grupo de trabajo, no necesitan adquirir horas de formación para concursos de traslados porque todas ellas son fijas en este Centro y además se quieren quedar en él.

[115] Documento sobre instrucciones para la formación del grupo de trabajo
[116] Entrevista maestro/a nº3 del grupo de trabajo

"…por ser yo quién presentó el tema y por ser en ese momento la más motivada respecto al tema, pero en otros grupos de trabajo que yo también he participado muchas veces si algún compañero le hace falta los puntos de coordinación y demás, a pesar de ser otra persona la que lo plantease se le ha cedido la coordinación, eso depende también de las necesidades del otro compañero" (ECG)

-Normativa para ser asesor/a

Para optar a formar parte del personal asesor de un CEP, en primer lugar tiene que ser funcionario docente, o bien de primaria o bien de secundaria, tener al menos 5 años de experiencia docente, esperar a que se convoquen las plazas, presentar un proyecto adecuado y viable al contexto que se solicite y realizar una defensa pública del mismo. Además también son computables los méritos de currículum y los años de experiencia docente.[117]

Uno de los hallazgos más notables de esta investigación es que los principales motivos que llevaron a los docentes a solicitar una plaza como asesor/a fueron sus inquietudes y ganas de innovar y conocer desde otra perspectiva el sistema educativo. Este es el caso de nuestro asesor de referencia que nos comentaba al respecto que:

"..es satisfacción por hacer algo distinto a lo que hacías y porque tienes un margen de creatividad y también aprendes mucho yendo por los centros, tienes una visión desde arriba que te enriquece mucho" (EAR)

Como hemos visto, a grandes rasgos, el trabajo de asesor/a está 'ligado' a un perfil competencial de docente con un espíritu innovador, que sienten la inquietud de participar activamente en la programación y ejecución de actividades formativas y por ello, solicitan formar parte del CEP. Pero sabemos que la función asesora es una pieza más del engranaje educativo y por ello también requiere de una formación específica teórica y técnica.

5. Sustratos profesionales

Todos los maestros tienen unas necesidades de formación relacionadas con la edad, la experiencia, el dominio de conocimientos y destrezas y el compromiso (Day, 2005:178), por tanto, disponen de la autonomía suficiente para elegir qué modalidad de formación se adapta mejor a sus circunstancias y cuál consideran la más oportuna en cada momento.

Tras el análisis de las entrevistas realizadas puedo afirmar que en su mayoría, tanto asesores/as como docentes, consideran que los grupos de trabajo y la formación en centros son las modalidades más apropiadas para mejorar la

[117] Para más información sobre el proceso de elección de asesor/a puede consultarse la última convocatoria de plazas. ANDALUCÍA. ORDEN de 7 de abril de 2009, por la que se realiza la convocatoria pública y se establece el plazo para la provisión de plazas vacantes de asesores y asesoras de formación en Centros del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 5 de mayo de 2009, núm. 84, p. 18

práctica, diversos son los motivos por los que eligen estas modalidades, aunque voy a destacar como preferente las opiniones referidas a los grupos de trabajo, por ser el tema principal de nuestra investigación.

"Pensando en el grupo de trabajo puesto que trabajas algo que a ti te interesa y que vas a aplicar en tu clase diaria […] los grupos de trabajo tu te los adaptas a tus necesidades…" (EMG2)
"El grupo de trabajo es muy bueno para trabajar con personas que tu ya conoces y personas que están dispuestas a seguir trabajando…" (EMG1)

En este sentido, la modalidad grupos de trabajo se ha definido como una actividad de autoformación centrada en los problemas prácticos de la actividad docente, por ello, en su mayoría la describen como la más idónea para dar respuesta a sus intereses.

-Intereses del docente para la formación

En demasiadas ocasiones, un grupo de trabajo puede convertirse en un mero mecanismo para conseguir un último objetivo material y respetable: la adquisición de horas de formación que permitan la mejora salarial o el traslado a un determinado centro. Uno de los asesores/as entrevistados comentaba respecto a este tema que:

"…una formación en centros con 20 personas tiene un coordinador, mientras que tu puedes formar 7 grupos de trabajo que necesitan 7 coordinadores y eso es 7 personas con puntos, luego la gente prefiere ser coordinador de un grupo de trabajo que no formar parte de la formación en centros porque lo que puntúa es la coordinación." (EAE2[118])

Es frecuente encontrarse con grupos de trabajo a veces más ficticios y burocráticos que auténticos ejemplos de trabajo cooperativo y de mejora de la carrera docente. Por ello, considero que los cambios introducidos en la normativa de la formación de grupos respecto de otros años se han hecho con esta finalidad. Como comentábamos anteriormente, el asesor/a tiene la opción de reconducir o suspender en cualquier momento aquellos grupos de trabajo cuyo desarrollo no sea considerado satisfactorio y permitir la participación o bien en formación en centros o bien en grupos de trabajo. Estas medidas se han podido establecer para evitar que se utilicen a la vez varias modalidades de formación con la única finalidad de obtener puntos para la carrera. El interés principal que promueve a los docentes de nuestro estudio a formar el grupo de trabajo, son más debido a motivos personales y profesionales que burocráticos o de promoción en su carrera.

"…si es algo que surge del interés personal con un grupo de compañeros lo mejor es el grupo de trabajo, porque se hace de forma autónoma y puedes ir a tu ritmo…" (EMG4)

[118] Entrevista asesor/a externo 2

La formación que demandan los docentes suele estar relacionada con las líneas prioritarias que marcan los planes de la Consejería de Educación cada curso escolar, ya que los centros docentes se embarcan en nuevos proyectos que propone la Administración y que por tanto requieren del conocimiento de nuevos temas. Les planteábamos a nuestros participantes si la elección de su tema de trabajo en el grupo surge más del interés particular y de las necesidades concretas de su Centro o si más bien coincide con las líneas prioritarias que establece la Consejería, alguna de sus respuestas fueron las siguientes:

> "Hay de todo, las necesidades de su centro suelen coincidir con las que marca la Consejería porque el desarrollo de las competencias, es la clase diaria, el bilingüismo, el plan de lectura y bibliotecas, las TICs, esto es la práctica diaria en los centros y son también las líneas prioritarias…" (EAR)

Vemos entonces, como el grupo de trabajo es una modalidad formativa que constituye una respuesta muy válida para abordar temas de candente actualidad, como el bilingüismo y las TICs, y que consigue importantes resultados a un coste muy moderado. Además, junto con la formación en centros, es la modalidad que más se adapta a los docentes más alejados de la sede del CEP, como ocurre en nuestro grupo de trabajo (a 1:30h de camino en coche).

6. Dinámicas comunicativas

Cuando preguntábamos a nuestros participantes sobre las relaciones que se establecen entre el asesor de referencia y los docentes que demandan la formación, coinciden en señalar que el modelo de asesoramiento que siguen en la actualidad permite estar cerca del docente y tener plena comunicación y contacto con ellos/as.

> "Este modelo te permite tener un contacto continuo un año tras año con los mismos centros, con la misma gente, […] es una relación cercana […] para mí es lo que más me gusta de mi trabajo, estar cerca del profesorado y poder echarle una mano…" (EAE1[119])

Como ya explicábamos anteriormente, la figura del asesor/a ha cambiado en los últimos años dejando de ser un agente 'experto' y alejado del docente para convertirse en un mediador y colaborador imprescindible en los procesos formativos. El asesor/a se describe como un profesional que toma en consideración la experiencia profesional y personal del docente, sus motivaciones y sus intereses para formarse.

> "...quizás hace más años se veía con más recelo al asesor, como tú vas al centro y eres casi más la administración, la consejería, no eres un compañero, ahora yo pienso que está cambiando o al menos en el modelo que nosotros estamos llevando a cabo, los docentes se acostumbran a verte más, incluso hay centros que te invitan a los claustros…" (EAE1)

[119] Entrevista asesor/a externo 1

Para que haya cambiado esta concepción sobre el modelo de asesoramiento, los asesores/as de los CEP llevan a cabo diversas estrategias de contacto y acercamiento constante con los centros educativos y los grupos de trabajo que tienen asignados.

> "…orgánicamente no tenemos reglamentadas las visitas a los centros, es como te he dicho, o nos llaman o vamos, sin que nos llamen, […] les hablo más del CEP para que lo conozcan, porque yo no soy ningún experto…, les muestro la página nuestra…., la página de los asesores, de su dirección de correo para que os comuniquéis, […] estamos de alguna manera introduciéndonos más en los centros y tener una presencia que no es reglamentaria pero cuando hay buenos resultados es aceptada y demandada…" (EAR)

Como bien señala nuestro asesor de referencia, la relevancia que tiene establecer una relación gradual y cordial con los docentes desemboca en un exitoso proceso de formación que al mismo tiempo provoca que los docentes se sientan satisfechos y motivados a la hora de demandar y trasladar sus necesidades al CEP.

> "A lo largo del curso tenemos un contacto gradualmente, ellos siempre responden y nos atienden bien, tanto si llamamos o ellos vienen, siempre nos atienden bien, para hacer el seguimiento de los grupos de trabajo, o cuando elaboramos la memoria" (EDCEIP)

Para ello, intenta coordinarse y visitar a los grupos de trabajo todas las veces posibles, pero influye negativamente la gran cantidad de grupos que tiene que atender y por tanto, los visita en función de la demanda que ellos planteen porque la modalidad de formación funciona de forma bastante autónoma.

> "Al principio se intenta hacer las reuniones de coordinación con ellos y de seguimiento todas las que se pueden, pero al haber muchísimos grupos de trabajo, yo he podido hasta ahora hacer tres reuniones, tres encuentros, uno al principio, otro en medio y otro al final…" (EAR)

Asimismo, puede apreciarse también a partir de estos datos que en función de las demandas del grupo de trabajo, la actuación del asesor varía según los grupos y necesidades planteadas. Además, la relación que se establece entre el asesor y el grupo de trabajo tiene un matiz distinto al de resto de grupos, porque anteriormente habían sido compañeros/as de Centro, entonces el acercamiento no es solo profesional sino también personal y esto conlleva a establecer una relación un tanto especial entre el asesor y los componentes del grupo.

> "A pesar de estar lejos…, ya en este primer trimestre he podido ver a Manu ya tres veces, por eso te digo que depende de las necesidades que tenga el centro, si hay cursos pues él se implica y se responsabiliza también de lo que nosotros queremos, de si está de acuerdo o no, él está muy atento." (EMG2)

Los miembros del grupo coinciden en señalar que están muy satisfechos con la atención que les presta su asesor de referencia y también con el CEP en general, comparándolos con otros CEPs con los que han participado y destacando al CEP Joan Margarit como un Centro con un gran equipo humano y cercano. Evidentemente influye que tuvieran una relación de compañerismo y amistad previa a ser asesor y grupo asesorado, pero sin entrar en esa distinción señalan estar satisfechos con la formación recibida y que por tanto esto les motiva a seguir participando en las actividades que proponen.

> "Con el CEP Joan Margarit estupendo, siempre son muy receptivos de cualquier propuesta nueva, la verdad es que es gente muy competente. (EMG3)

Para establecer la comunicación además de las visitas que tienen prevista hacer al grupo, utilizan a menudo el teléfono y el correo electrónico para mantener un contacto permanente. De esta forma les facilita información sobre normativas, los requisitos para participar en experiencias, en proyectos, etc.

> "…no podemos hacer nada más por el gran número de grupos que hay todos los años. No podemos hacer un seguimiento más exhaustivo, sí utilizamos el correo electrónico, las llamadas, entonces hay otro seguimiento que no es presencial y es también bastante efectivo con cuestiones puntuales de apoyo, de material o de dudas en alguna cuestión." (EAR)

Como vemos, este modelo de asesoramiento permite un mayor acercamiento del asesor/a a los docentes que demandan la formación, concretamente el grupo de trabajo destacan al CEP y al asesor de referencia como agentes facilitadores y colaboradores con sus propuestas, lo que les lleva a estar muy motivados e interesados en continuar el proceso de formación con fines a mejorar en su práctica y a crecer como profesionales. Vemos como el gran número de grupos que a priori es muy elevado y parece que no es posible atender y hacer un seguimiento adecuado, gracias al correo electrónico y a la comunicación telefónica esta brecha parece cerrarse y conseguir así un contacto permanente con los grupos.

Conclusiones

Como hemos podido conocer en los resultados obtenidos, el grupo de trabajo es la modalidad de formación preferida entre los docentes porque da respuesta a sus intereses profesionales y personales. Por un lado, responde a las necesidades que el centro demanda y por otro lado, pueden investigar y seguir aprendiendo sobre la temática que elijan de una manera autónoma y en función de sus inquietudes.

Rodríguez López (1997:185-186) identifica que en los Grupos de Trabajo los profesores interaccionan en un ambiente generalmente no problemático, fuera del horario escolar y cita a Rich (1992) y enumera los tres tipos de objetivos que persiguen: facilitar el desarrollo profesional, aumentar el nivel de las interacciones entre los compañeros, como forma de superar el aislamiento y

soledad en que suelen trabajar los profesores y, por último, ayudar a reducir la fragmentación de los programas en momentos de cambio curricular.

Esta modalidad tiene un elevado grado de implicación y compromiso con dicha mejora de los docentes que han participado en ella. Se destaca de la normativa que la regula, que los grupos de trabajo son una actividad de autoformación basada en los problemas prácticos de la actividad docente, y más próxima a los contextos en los que esta actividad se realiza que, gracias a los itinerarios flexibles permite adecuarse a diferentes grados de experiencia profesional.

Al respecto de todo ello es necesario entender y reflexionar sobre la importancia que tiene la formación permanente para la mejora de la educación. La utilización de determinadas modalidades o metodologías de trabajo supone asumir compromisos y responsabilidades con el modo de entender la profesional y el trabajo en una institución educativa. La elección de una u otra modalidad va más allá de la mejora como profesional, en última instancia, es un modo de reconstrucción del conocimiento.

Bibliografía:

-ANTÚNEZ, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de
calidad, necesidad y problema. *Educar*, 24, 89-110
-BARQUÍN RUIZ, J. y FERNÁNDEZ SIERRA, J. (2002). Género, ideología, experiencia y actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 43, 75-92
-BONALS, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
-DAY, C. (2005). Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el
profesorado. Madrid: Nancea
-ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1993). Formación en centros e innovación educativa. Cuadernos de pedagogía, 220, 81-84
-ESTEVE ZARAGAZA, J. M. Y OTROS (1997): "La formación de profesores. Un análisis crítico", en La profesionalización docente, XVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Pamplona, Departamento de Educación de la Universidad de Navarra, págs. 62-131.
-FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
-GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.
-IMBERNON, F. (coord.) (2004). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Refexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: Graó
-IMBERNON, F. (2006). Assessorar o dirigir: el paper de l'assessor col-laboratiu en una formació permanent centrada en el professorat i en el context. Temps d'educacio, 30, 65-76.
-PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9, 42-53.
-PÉREZ GÓMEZ, A. I (1995). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En Fernández Sierra, J. (Coord). El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria. (361-387) Málaga: Aljibe

-PÉREZ GÓMEZ, A.I., BARQUÍN, J., ANGULO, J.F.(eds) (1999). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal
-RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. ET AL. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Achidona. Málaga. Aljibe
-RODRIGUEZ LÓPEZ, J.M. (1997). Bases y estrategias de Formación Permanente del Profesorado. Huelva: Hergué Impresores.
-SCHÖN, D. (1998). El profesional refexivo. Barcelona: Paidós.
-SIERRA ALCALDE, J. (1999). Los Centros de Profesorado. Perspectiva Cep, 1, 79-85
-STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Proyecto Universidad – Escuela: la implementación de estrategias de práctica reflexiva en la formación inicial de maestros de educación infantil[120]

Begoña Piqué Simón[121]
bpique@ub.edu
Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona

El propósito formativo.

La innovación pedagógica en la formación de docentes que se presenta responde a una iniciativa de colaboración entre la Universitat de Barcelona y Centros de Educación Infantil y Primaria, a lo largo de los cursos 2008/2009 y 2009/2010. La justificación y relevancia del proyecto proviene de dos necesidades formativas y educativas concretas. En primer término, desde el ámbito universitario y de la formación inicial, la necesidad del profesorado universitario en la búsqueda de nuevas metodologías para la gestión de grupos de estudiantes en formación, atendiendo los criterios pedagógicos de atención, seguimiento y evaluación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En segundo término, la solicitud de colaboración en la formación permanente de maestros de educación infantil de las escuelas para la incorporación de nuevas metodologías que respondan a los objetivos de la educación infantil del siglo XXI.

La novedad de esta experiencia radica en la implementación de estrategias de práctica reflexiva a partir de la participación directa de estudiantes de primer curso de magisterio en entornos de aprendizaje propios del ejercicio docente, las aulas de educación infantil. La intervención del estudiantado ha sido posible gracias a la organización y planificación curricular de las escuelas en diferentes espacios y ambientes de aprendizaje que han hecho posible un trabajo colaborativo entre maestros, estudiantes y profesorado.

La relación de los centros educativos con el ámbito universitario se justifica por la complementación que ambos colectivos aportan y por la novedad de incorporar estudiantes que asumen la tarea de observadores críticos, dinamización y, también, de reflexión en momentos concretos de la innovación pedagógica, adquiriendo al mismo tiempo una preparación basada en el

[120] En el Proyecto están implicados los profesores Nuria Lorenzo, Anna Fores, Pere Rius, Trinidad Mentado y Ferran Candela del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, así como las escuelas La Maquinista, Eulalia Bota, Can Fabra, Els Encants, Baró de Viver, Fluvià i Rosa dels Vents de Barcelona. El proyecto llevado a cabo ha tenido el apoyo del Programa de Investigación en Docencia Universitaria (REDICE'08) y del Programa de Mejora e Innovación Docente (PID'09), de la Universidad de Barcelona.

[121] Es miembro del grupo consolidado de investigación "Entornos y Materiales para el Aprendizaje (EMA), del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (ICE/UB).

contacto directo con la escuela y con la motivación añadida de descubrir que es un centro educativo desde el inicio de su proceso de formación.

Esta oportunidad de colaboración Universidad – Escuela permite obtener soluciones a dos retos formativos y educativos planteados desde diferentes ámbitos pero con una misma finalidad: "capacitar a los futuros docentes en formación a partir de los recursos metodológicos necesarios que garanticen el contacto directo con la escuela y el acercamiento al ejercicio profesional, y que aseguren el éxito en la atención educativa de los niños y niñas". Se plantea la oportunidad de aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo en la línea que defiende Meirieu (1996:78)[122]: *aprender es "hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo"*. A su vez ofrece un espacio concreto de reflexión que favorece la implicación de los estudiantes, profesorado y maestros en un proyecto común.

En este sentido, la innovación se enmarca en tres objetivos generales: 1) Incorporar nuevas metodologías docentes para la implementación de los nuevos planes docentes: agrupamientos diversificados de los estudiantes, evaluación continuada compartida y aplicación de los aprendizajes a la práctica profesional; 2) Relacionar los aprendizajes teóricos con el ejercicio docente en la escuela, promoviendo el sentido crítico, la toma de decisiones y la práctica reflexiva a través del trabajo en equipo; 3) Asegurar la adquisición de competencias docentes suficientes que faciliten la inserción profesional de los estudiantes y la actualización de los docentes en activo para dar respuesta a las exigencias de la escuela de hoy.

Para el desarrollo de la innovación pedagógica se crea una comisión de trabajo Universidad - Escuela con las finalidades siguientes. La primera, el impacto de innovaciones docentes a través de la incorporación de metodologías de formación de práctica reflexiva (mejora personal y profesional). La segunda, la relación entre la enseñanza universitaria y el mundo laboral (educación superior y educación infantil). La tercera, la adquisición de habilidades y competencias de los estudiantes y profesionales docentes (noveles y expertos).

A partir de una planificación inicial en la que se establece la intervención educativa conjunta (profesorado-estudiantes-maestros) en diferentes espacios de aprendizaje fuera del campus universitario y con una periodicidad semanal, se organizan diferentes momentos de análisis y de reflexión compartida que dan lugar a un aprendizaje de estrategias y recursos didácticos que aseguran una intervención educativa de calidad y atenta a la diversidad, descubriendo el valor que tiene la práctica reflexiva en los procesos de formación.

Los principios pedagógicos compartidos

La participación de ambos colectivos, universidad y escuela, a través de un trabajo colaborativo que favorezca el nivel de implicación necesario para motivar los procesos de formación inicial y de mejora profesional, es posible

[122] MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris. ESF éditeur. p.78.

gracias a la convergencia de ciertos principios pedagógicos. En primer lugar, la creencia de que el estudiante aprende de manera significativa cuando construye sus propios saberes a partir de sus intereses sobre aquello que quiere aprender y toma decisiones del como y el cuando hacerlo; es decir, se considera al estudiante protagonista de su aprendizaje. En segundo lugar, la convicción de que la motivación por aprender es fundamental en el proceso de formación y esta se obtiene al querer resolver cuestiones que son problemáticas para el propio sujeto y que responden a situaciones reales de la práctica profesional; en definitiva que el estudiante construye el conocimiento a través del dialogo y la realización de preguntas. En tercer lugar, la idea de que para realizar los aprendizajes necesarios, tanto de carácter formativo como educativo, es preciso crear entornos de aprendizaje que faciliten la búsqueda de significados y el planteamiento de interrogantes, hiendo de la mano de los formadores y maestros que acompañan al estudiante en su recorrido particular y que contrastan sus saberes en diferentes procesos de interacción facilitando la comunicación y promoviendo la participación. En cuarto y último lugar, la opinión de que los docentes dejamos de ser la única fuente de información y nos convertimos en un participante activo de la comunidad de aprendizaje compuesta por diferentes agentes que permiten definir un clima estimulante en el plano intelectual y ofrecen la ayuda necesaria para favorecer la autoconducción de los aprendizajes de los estudiantes en formación; en conclusión, que la formación en educación se trata de un acto conjunto en el que todos los que intervienen aprenden y mejoran la calidad de su acción.

La aplicación de estrategias formativas de práctica reflexiva

A partir de una metodología de práctica reflexiva basada en el trabajo en grupo de docentes y estudiantes, se pretende promover la reflexión a partir de la experiencia. Esta metodología nos ofrece una forma de concebir y de actuar que potencia y responde a nuestra manera de entender la formación ya que contempla la reflexión del sujeto en formación y el desarrollo de competencias profesionales (Schön, 1987)[123]. Entendemos por práctica reflexiva la indagación práctica realizada por los estudiantes y el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar el proceso de formación a través de ciclos de descripción de la experiencia, de reflexión y de análisis compartido de la misma, y la abstracción y aplicación de conceptos y principios a la práctica docente. La decisión sobre esta modalidad formativa se adopta bajo el convencimiento de que permite reflexionar tomando la propia experiencia como objeto de análisis, reconstruirla con nuevos conceptos y a su vez construir conocimientos prácticos a partir de la reflexión sobre la práctica de aprender –y de enseñar -. Rechazamos un modelo formativo en el que el aprendizaje se adquiere por la recepción pasiva de un significado externo ya elaborado, el cual no compartimos ni creemos que se corresponda con el ejercicio docente que necesita la escuela de hoy y los niños y niñas del siglo XXI.

La creación de entornos óptimos de aprendizaje y de formación

Para el desarrollo de esta innovación se considera de gran importancia la definición del entorno de aprendizaje como interlocutor formativo y educativo.

[123] SCHÖN, D (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass.

Entornos formativos donde existen y se desarrollan las condiciones favorables de aprendizaje, en tanto que hacen referencia a lo que es propio de los procesos educativos y involucran unos objetivos, unos espacios, unos tiempos, unas acciones, y donde las vivencias de sus participantes hace que desarrollen capacidades, competencias, habilidades y valores.

Compartimos una concepción que involucra al estudiante y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, los que aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las acciones de los demás, en relación con el contexto. La gestión de nuevos espacios formativos abre posibilidades activantes para los estudiantes, les aporta nuevas unidades de análisis para el tratamiento de problemas escolares y, sobretodo, les ofrece un marco conceptual con el cual pueden comprender mejor el fenómeno educativo y de aquí poder intervenir con mayor pertinencia.

La innovación metodológica.
La implementación de estrategias de práctica reflexiva se realiza en el marco de las asignaturas de didáctica y organización educativa del nuevo grado de educación infantil. La gestión de unas franjas horarias amplias permite que las estudiantes[124] asistan por turnos a las escuelas en el horario de las asignaturas y facilita la movilidad de las mismas. La organización consiste en la intervención de las estudiantes durante tres semanas en las escuelas, en el horario específico de las sesiones de clase, participando en los espacios de aprendizaje y talleres planificados por los correspondientes equipos docentes, y la cuarta semana son las maestras[125] las que asisten a los espacios de la universidad para compartir, reflexionar y valorar las aportaciones realizadas por las estudiantes. En las sesiones con las maestras en el aulario de la facultad se plantean algunas de las temáticas relacionadas con los contenidos de las asignaturas a través de una presentación elaborada por los grupos de estudiantes para posteriormente realizar un debate abierto con intercambio de opiniones y aportaciones, entre las maestras y las estudiantes, que fomentan la reflexión sobre la práctica educativa y que consigue la ampliación y concreción de conocimientos. El contenido de estas sesiones se transfiere a los respectivos equipos docentes de las escuelas, para compartir los conocimientos adquiridos y aportar propuestas de cambio en su práctica docente.

Al mismo tiempo se realizan sesiones mensuales de co-tutorías, en las que las estudiantes intercambian los aprendizajes adquiridos, por una parte fruto de su intervención en las escuelas y, de la otra, de su participación en las sesiones de clase. Esto es así porque cada estudiante hace un recorrido formativo distinto (escuelas diferentes y actividades de clase diversas). Cada estudiante cuenta con un compañero/a tutor/a con quien comparte diferentes aprendizajes obtenidos a través de las diferentes actividades de aprendizaje previstas en el

[124] A partir de aquí y al relatar la innovación pedagógica llevado a cabo, nos referiremos a “las estudiantes” al ser la composición del grupo mayoritariamente del genero femenino.
[125] A partir de aquí y al relatar la innovación pedagógica llevado a cabo, nos referiremos a “las maestras” al ser la composición del colectivo participante mayoritariamente del genero femenino.

plan docente de las asignaturas, y que intercambian a partir de la elaboración de un diario de aprendizaje.

Las relaciones entre la universidad y el ámbito escolar
Los equipos de las escuelas valoran positivamente la implicación de agentes activos del ámbito universitario en la práctica educativa, con el fin de incorporar una aplicación real y concreta de nuevas metodologías didácticas que favorezcan la atención a la diversidad del alumnado, y se dé respuesta a las nuevas exigencias sociales y educativas de los niños y niñas que inician su escolarización, a la vez que se propician procesos de actualización y de mejora profesional.

Las escuelas organizan diferentes espacios de aprendizaje (movimiento, construcciones, representación, experimentación, juego simbólico, entre otros) en función de las características de los alumnos de educación infantil y de la planificación curricular correspondiente a dicha etapa. Hacen la acogida a las estudiantes para informarlas previamente de la organización de los espacios, las orientan en la elección de la tarea a realizar y las ayudan a resolver las primeras dudas que les provoca su incorporación a la escuela.

El diseño y planificación de los diferentes espacios por parte de las escuelas, se realiza en coherencia con las capacidades de la etapa de educación infantil (ser y actuar de una manera cada vez más autónoma, pensar y comunicar, descubrir y tener iniciativa, convivir y habitar el mundo) y se consideran los diferentes estilos de aprendizaje de los niños y niñas (lingüístico-verbal, lógico-matemático, espacial, corporal-cinestésico, musical, naturalista, intrapersonal e interpersonal[126]).

A pesar de que los espacios están pensados para responder a la estimulación de diferentes aprendizajes y capacidades, se ha de entender que no se trabaja simplemente un aspecto en cada uno de ellos y que esta estructura es un intento de sistematizar y relacionar los objetivos que se pretenden conseguir. Por otra parte es preciso aclarar que esta metodología está complementada por otras: proyectos, talleres, rincones de trabajo y grupos interactivos que inciden en la estimulación de todas las capacidades y estilos de aprendizaje de los niños y niñas.

Las estudiantes se incorporan a la organización y planificación curricular de las escuelas con el objetivo de compartir la tarea docente que se lleva a cabo en el aula o espacios de aprendizaje, participando en las actividades, interviniendo de forma puntual cuando la situación lo requiere y enfocando la mirada hacia los núcleos formativos establecidos por ambas partes (las relaciones educativas, el rol de maestra, las características de los alumnos, el clima del aula, la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, las metodologías y estrategias didácticas, la evaluación y el uso de materiales curriculares).

De estas relaciones surgen los primeros aprendizajes de las estudiantes fruto de los momentos de reflexión conjunta durante su estancia en la escuela, dando

[126] Estilos de aprendizaje relacionados con las Inteligencias Múltiples propuestas por Gardner (1995).

lugar a la búsqueda y la construcción de aprendizajes significativos, a cuestionarse problemas y situaciones de complejidad diversa, y a plantear propuestas de mejora de la práctica educativa e intervención docente.

La identificación de significados por parte de las estudiantes en su proceso de aprendizaje a través de la práctica reflexiva en los diferentes escenarios formativos y en interacción con las maestras, colegas, familias, amigas y profesorado, se refieren al *modelo de escuela* (abierta, participativa, acogedora, organizada, innovadora), a la implicación del *equipo docente y la responsabilidad de las maestras* (el ambiente de trabajo, la identidad del grupo, los vínculos afectivos, el trabajo en equipo, la inclusión de todas las aportaciones, la diversificación estratégica y metodológica, afrontar retos, el PEC, la formación continua), a la *diversidad* de los alumnos y sus familias (el respeto por las diferencias, el reconocimiento de valores culturales, la comunicación efectiva, la confianza en las posibilidades de los alumnos), a la importancia del *aprendizaje autónomo* (la responsabilidad, la colaboración, el protagonismo, la toma de decisiones, la reflexión, la estructuración del lenguaje y del pensamiento), a las *estrategias de aula* (la ambientación, el clima favorable, los recursos tecnológicos, la planificación, el interés, el refuerzo positivo), y al valor de *la comunidad* como recurso (los agentes educativos y la corresponsabilidad).

Esta búsqueda de significados no queda exenta de dudas e interrogantes de las estudiantes respecto de los diferentes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, elementos que les suscita interés y motivación. Algunas de las preguntas están dirigidas al tipo de intervención educativa con los *alumnos* que plantean situaciones problemáticas (los conflictos, el conocimiento profundo de la situación, la colaboración y la decisión de educar), a la *planificación de los espacios de aprendizaje* (los aspectos metodológicos, el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes, los espacios para la participación de los niños y niñas en el proceso de planificación), a la *coordinación del equipo docente* y el grado de compromiso en la aplicación de los criterios acordados (la colaboración con otras instituciones y la responsabilidad de las autoridades educativas), a la *organización de los servicios y recursos de la escuela* (el numero de profesionales, la incorporación de alumnos, la habilitación de nuevos espacios, la toma de decisiones curriculares y el diseño de proyectos educativos, el servicio de comedor y el patio), y también los apoyos específicos (la profesionalidad y la acción coordinada).

El proceso de formación a través de la práctica reflexiva hace posible que las estudiantes sean capaces de tomar decisiones sobe la acción y práctica docente, así como de su propio proceso formativo, proponiendo mejoras. Ejemplo de estas son las realizadas en referencia a la *escuela* y mas concretamente a la *programación de los espacios de aprendizaje* (la secuencia didáctica de los espacios de aprendizaje, los criterios compartidos de planificación y la evaluación), a la *relación con las familias* (el trabajo común y de colaboración), a los *niños y niñas* (la eliminación de todo tipo de barrera en relación a su autonomía y responsabilidad), y a las *cuestiones organizativas* (el funcionamiento de los espacios, la ambientación general y el numero de

personas necesarias para que los espacios se ofrezcan mas a menudo). Otros ejemplos referidos a su propio proceso de aprendizaje tienen que ver con la preocupación por conocer más la escuela (alumnos y familias), sus principios pedagógicos, su funcionamiento (planificación del proceso de E/A) y su proyecto educativo. También se plantean diferentes propuestas en referencia al *proyecto universidad – escuela*, en el sentido de mejorar la sesión inicial informativa y la planificación de la intervención, contrastar con las maestras las características de los alumnos y el funcionamiento general del aula, o aprovechar su presencia y ampliar su intervención.

La reflexión conjunta sobre la práctica

En el transcurso de la innovación, se cuenta con la asistencia y participación en el aulario de la facultad de una representación de las maestras de las escuelas. La metodología establecida en estas sesiones consiste en un primer momento, en el planteamiento de las temáticas correspondientes a los programas de las asignaturas elaborados conjuntamente. En un segundo momento, se procede a las presentaciones de las diapositivas, de los diferentes grupos de estudiantes, sobre los aspectos que les han sorprendido, las cuestiones que les han creado dudas, y las alternativas educativas que proponen. En un tercer momento, se realiza un debate abierto con intercambio de opiniones y aportaciones, entre las maestras y las estudiantes, que fomentan la reflexión sobre la práctica educativa y que consigue la comunicación, ampliación, modificación y concreción de nuevos conocimientos. En un último momento, se incorporan los contenidos trabajados en las reuniones de ciclo de los diferentes equipos docentes, para compartir los conocimientos adquiridos y aportar propuestas de cambio en la práctica docente.

Estos encuentros colectivos con las maestras en las sesiones mensuales en el aulario del campus, permiten contrastar las aportaciones realizadas por las estudiantes, dando lugar a una construcción compartida de los conocimientos sobre la escuela y las maestras del siglo XXI. Son sesiones en las que nos permitimos replantear todo desde el principio y pensar en como hacer más adecuada la escuela a los tiempos de ahora y como afrontar los cambios que, como agentes educativos del siglo XX, precisamos hacer para actualizarnos y resolver las dudas que nos plantean los niños y niñas, y los diferentes agentes sociales. ¿Cómo aprenden los niños?, ¿Cuál es el papel del maestro?, ¿Qué hacemos con los niños?, ¿Cómo lo hacemos?, ¿Cómo enseñamos?, ¿Qué hay que hacer en la escuela?. Son algunas de las preguntas que profesorado, estudiantes y maestras nos planteamos y que intentamos responder escuchando las propuestas e iniciativas de unas y otras, intercambiando experiencias, dando lugar a la imaginación y descubriendo nuevas estrategias.

Todo ello nos facilita al profesorado la formación inicial de las estudiantes al elevar su nivel de motivación y proporcionar mayor calidad a la tarea de educar. Al mismo tiempo permite reflexionar sobre cual ha de ser el papel del profesorado en la formación inicial, cuales son los referentes validos a día de hoy, cual ha de ser nuestra tarea para garantizar la formación integral de las estudiantes en formación, y tantos otros aspectos que hacen mejorar nuestros conocimientos y nuestras formas de ver la escuela.

De esta reflexión conjunta entre estudiantes, maestras y profesorado surgen los aprendizajes que dan respuesta a los objetivos de formación. Sirva de ejemplo el resultado obtenido al finalizar el curso académico en referencia a la concepción de "*escuela"* y de "*maestro"* para la sociedad del siglo XXI.

… hemos aprendido que necesitamos una "escuela acogedora" que atienda a los niños y niñas, maestros y maestras, familias y a todos los que quieran participar, donde todo el mundo se sienta importante, que confíe en la gente y que fomente la participación activa, con unos "maestros acogedores" capaces de establecer relaciones de confianza. Una "escuela participativa" que cree espacios de comunicación activa para dialogar, para expresar sueños o para intercambiar propuestas educativas, y que cuente con comisiones de trabajo mixtas, dando el protagonismo necesario a las familias para que se sientan útiles e implicadas, con unos "maestros participativos" que ofrezcan espacios suficientes a las familias y a los niños para compartir actividades, juegos, fiestas, proyectos, encuentros y momentos de aprendizaje mutuo. Una "escuela abierta al entorno" que intervenga en lo que pasa a su alrededor, en las asociaciones del barrio o pueblo, en la biblioteca, en los clubs, en los polideportivos, en el teatro, …, una escuela abierta que incida en el cambio del mundo y de la escuela y que cuenta con "maestros de mente abierta" para recibir y para cambiar, un poco atrevidos y arriesgados para emprender cosas nuevas. Una "escuela que ofrece posibilidades para aprender", con un estilo educativo propio, que adapta el currículum en función de los intereses de los alumnos y que hace su opción metodológica en función del entorno y de las personas que la componen, que siempre esta dispuesta a modificar cosas e ir un paso mas allá, con unos "maestros dispuestos a aprender", implicados y con pleno convencimiento de las posibilidades de éxito de los alumnos. (Campus Mundet, junio 2009)

El seguimiento y evaluación de la innovación

El proyecto de innovación tiene en cuenta diferentes sujetos, momentos e instrumentos para su seguimiento y evaluación. Respecto del profesorado universitario, se realiza un contacto directo y periódico semanal entre los responsables directos del proyecto, reuniones mensuales con los equipos de dirección y trimestrales con los equipos docentes. Por parte de las estudiantes se realiza semestralmente el seguimiento de su asistencia y participación en las escuelas, la elaboración de las presentaciones a las maestras, el diario de aprendizaje, las co-tutorías y la carpeta de aprendizaje. Por parte de las maestras se considera la acogida del estudiantado y las orientaciones iniciales para su intervención en los espacios de aprendizaje, así como la realización de un resumen significativo de las intervenciones de las estudiantes y síntesis de sus presentaciones, que comparten con los ciclos. En último lugar, se llevan a cabo dos sesiones de valoración general del proyecto por parte de toda la comunidad educativa, a través de una Jornada de evaluación el mes de junio ("La educación, un acto conjunto"), y de un Seminario de formación e investigación el mes de julio ("Proyecto Universidad – Escuela"). La primera actividad permite poner en práctica los aprendizajes realizados por las estudiantes en una jornada colectiva en la que se llevan a cabo diferentes actividades y juegos para los niños y niñas de 3 a 5 años de las escuelas participantes, y posteriormente se procede a la valoración conjunta de la

experiencia realizada. La segunda actividad, consiste en unas sesiones de trabajo de todos los profesionales implicados para valorar las ventajas, los cambios y dificultades que supone el desarrollo de la experiencia y las propuestas de mejora de cara al siguiente curso.

Algunas de las valoraciones obtenidas en los diferentes momentos de seguimiento, reflexión y evaluación previstos, en las que se ha podido compartir con todos los implicados (estudiantes, maestros, familias, profesorado), el sentido de su participación y el significado educativo y formativo, se exponen a continuación.

Las *aportaciones* de mayor relevancia de la innovación para la comunidad universitaria, estudiantes y profesorado, son la acogida recibida por las escuelas y el hecho de vivir en primera persona el "hacer y sentirse como maestras", a través de un trato equitativo e igualitario como cualquier profesional o miembro del centro. La escuela supone un referente para las estudiantes incluso para hacer actividades de otras asignaturas. Por otra parte, el hecho de que la propuesta de trabajo por espacios de aprendizaje no sea demasiado dirigida les permite ver y aprender como se puede enseñar y aprender dando a los niños y niñas la posibilidad de ser los protagonistas de su propio aprendizaje y asumiendo las maestras una tarea de estimuladoras y facilitadoras del aprendizaje. También se puede ver problemas y situaciones que se dan en la escuela, que de otra manera no se plantearían, como por ejemplo el tema de las colonias, los juguetes en la escuela y toda una serie de imprevistos que se dan en la vida del aula. Los aprendizajes adquiridos por las estudiantes hay que valorarlos en calidad y no en cantidad. Las estudiantes aprenden contenidos básicos pero fundamentales y de una forma vivencial, conectando teoría y práctica, y centrándose en todo momento en lo que es importante dentro de la actividad docente que es el alumno, el sujeto y su desarrollo personal y de aprendizaje. Perciben lo que implica ser maestra y la responsabilidad de hacer todo lo posible para que el alumnado aprenda. También ven lo que es trabajar en equipo, la importancia de relacionar teoría y práctica, y de sentir que realmente desean estudiar y ejercer de maestras.

Las escuelas y las maestras manifiestan que la innovación llevada a cabo les ayuda a pensar en el proyecto de escuela y en la metodología que usan. Les permite hacer red y trabajar conjuntamente haciendo nexo entre escuela y universidad, a compartir con otras escuelas, estudiantes y profesionales universitarios el trabajo realizado en la escuela. Se plantean actividades que sin las estudiantes de la universidad no se pueden desarrollar y esto les permite programar y pensar la actividad de forma diferente. Conlleva además un aumento significativo de las ayudas y recursos humanos, haciendo posible la incorporación de nuevas metodologías pero también significa contar con una mirada que invita a replantearse lo que se hace en el aula. Las aportaciones de las estudiantes se valoran muy positivamente hasta el punto de causar sorpresa los comentarios realizados sobre algunos aspectos del funcionamiento y organización de la escuela comparándolos con una evaluación diagnostica de la inspección educativa. Ven una evolución en las preguntas que las estudiantes plantean a lo largo del curso y en las sesiones de reflexión conjunta. Por otra parte, hablar con las estudiantes es para las maestras un reto y sienten que es

una oportunidad para explicar y justificar lo que hacen y hasta qué punto lo tienen claro o no, qué certezas e incertidumbres les plantea su práctica docente.

Como es propio de toda innovación que supone cambios en la práctica docente, no esta exenta de dificultades y *reajustes*. Las estudiantes y profesorado tienen que reajustar algunas de las sesiones de co-tutorías al no coincidir la planificación prevista con la asistencia de todas las estudiantes. También se han de modificar algunas sesiones de clase para que se de la posibilidad de que las propias estudiantes hagan la acogida inicial en las escuelas y la presentación de la organización de los espacios de aprendizaje a otras compañeras. Surge en ocasiones la necesidad de mejorar las planificaciones de los espacios de aprendizaje por parte de las maestras y ofrecer orientaciones educativas a las estudiantes. Se realizan sesiones informativas a la comunidad educativa y se van incorporando a la experiencia diferentes agentes educativos: inspección educativa, consorcio de educación, técnica de educación del distrito. Se ve necesario dedicar más tiempo para compartir momentos de reflexión conjunta y de avance metodológico.

Las escuelas y maestras, tienen que trasladar la organización de los espacios de aprendizaje por la mañana para coincidir con la franja horaria de las asignaturas y la disponibilidad de las estudiantes. Al principio les parece algo complicado, pero tras los primeros días de organización y viendo que todo funciona, todo el mundo se relaja y sienten que la ayuda de las estudiantes les es positiva, porque pueden dedicar atención a otros aspectos y situaciones que tienen lugar en el aula. La falta de tiempo es un problema, en el sentido de que les gustaría poder atender a las estudiantes antes de su intervención en los espacios para acogerlas, y después para resolver las dudas que les presentan. De todos modos, se valora la acogida inicial y se relativiza la resolución de las dudas que plantean al contar con las sesiones conjuntas de clase para hacerlo. El tiempo también es un factor importante en las posibilidades de compartir con los compañeros y compañeras de ciclo las aportaciones de las estudiantes, y poder crear y recrear mejor las propuestas. Por último, se incorporan otras personas de la escuela en el proyecto (técnica de educación infantil y profesionales especialistas), que inicialmente no se preveían, pero que acaba siendo muy gratificante para su reconocimiento profesional y personal.

Para finalizar, es preciso comentar algunas *propuestas* concretas de mejora. Entre los aspectos a mejorar y que acontecen propuestas para cursos venideros, recogemos las más significativas. La primera es la de *mantener la relación de las estudiantes de primero de carrera con la escuela*, abriendo la posibilidad de colaborar en su periodo de practicum durante todo su recorrido académico y de formación, manteniendo una relación y comunicación directa con los responsables de la comisión de prácticas para coordinar las acciones formativas. La segunda se refiere al momento de *acogida de las estudiantes y la sesión informativa* sobre el funcionamiento y organización de la escuela previamente a su intervención, para presentar los espacios de aprendizaje y que se espera de ellos y ellas, así como los momentos de intercambio y comunicación que se han de establecer. La tercera tiene que ver con la

ampliación del número de sesiones en las escuelas por parte de las estudiantes, para poder intervenir de forma mas continuada y profundizar los aprendizajes a través de su participación en un mayor numero de actividades, dentro y fuera de la escuela, que precisen de su ayuda y apoyo. La cuarta es resolver el tema de *horarios y días que las estudiantes van a los centros* ajustándose al horario escolar y realizar las gestiones pertinentes con el decanato para asegurar que los itinerarios curriculares y las franjas horarias se acomodan a las necesidades de las escuelas, al tiempo que se facilita la movilidad de las estudiantes. La quinta es que las *maestras vengan a la universidad acompañadas de otro u otra colega* de la misma escuela, para favorecer la implicación de los equipos docentes y garantizar la riqueza y amplitud de miradas respecto de la acción educativa y práctica docente que se lleva a cabo. La sexta hace referencia a la *difusión de la experiencia* a través de publicaciones, participación en jornadas, tríptico informativo para las familias, artículos en revistas educativas, vídeo de buenas prácticas, entre otras propuestas e iniciativas, con la confianza de animar a otras universidades, escuelas y profesionales, así como el hecho de obtener el reconocimiento social y educativo que se merece un proyecto de estas características. La séptima va dirigida a *ampliar el nivel de conocimiento de la innovación y la línea metodológica* de las escuelas, entre las escuelas y de las escuelas a la universidad, estableciendo una red educativa, proveyendo los espacios de coordinación y los encuentros conjuntos, maestros y profesorado, que faciliten el intercambio de las practicas docentes, el contraste entre diferentes concepciones y principios pedagógicos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y el establecimiento de nuevos planteamientos metodológicos. Por otro lado significa reajustar las propuestas curriculares de ambos colectivos, escuela y universidad, dando respuesta a los intereses y necesidades del alumnado y estudiantado, y poniendo a su alcance la creación de entornos educativos y formativos diversos, con los recursos y materiales suficientes, para encaminarlos a un aprendizaje autónomo que responda a sus inquietudes y capacidades.

El análisis y reflexión de la innovación. **Algunas cuestiones pendientes**.

La experiencia de innovación es muy gratificante para todo el mundo. Son muchos los beneficios que aporta, desde la motivación, implicación y responsabilidad de las estudiantes, su participación activa en la adquisición de aprendizajes, la evolución del pensamiento reflexivo y del sentido critico ante las situaciones de la escuela, la toma de conciencia de la realidad profesional, la participación en las escuelas extra-horaria y como voluntariado, hasta la ayuda proporcionada a las maestras y a los niños y niñas. Para los profesionales la experiencia proporciona vínculos de colaboración en diferentes procesos formativos, inicial y permanente, cuestionando la práctica, revisando la planificación de los entornos y espacios de aprendizaje, informando a la comunidad educativa y haciendo difusión a otros centros y ámbitos educativos. Entre todos propiciamos momentos de reflexión a las estudiantes a partir de la práctica, de la observación y del modelaje, consiguiendo los objetivos formativos determinados: comprobar que la elección profesional que han hecho esta bien hecha, enfocar y motivar el aprendizaje en aquello que quieren ser y poner en práctica la teoría que se da en la universidad. Nos da la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos por las estudiantes

en su proceso de formación, relacionando la teoría académica con la práctica profesional. Nos acerca a las estudiantes al mundo laboral haciéndolas intervenir en una realidad educativa en la que podrán ejercer profesionalmente como educadoras y docentes. Nos facilita la participación de los centros educativos en la formación universitaria, respondiendo de esta manera a la necesidad de promover la innovación docente a través del trabajo colaborativo entre diferentes agentes y la creación de una red educativa. Todo el mundo se siente cómodo y apoyado y esto crea un clima especial de trabajo en equipo y de colaboración.

También aparecen ciertas preocupaciones relacionadas con la continuidad de la innovación. Las escuelas consolidan y amplían la propuesta educativa a los niños a través de espacios de aprendizaje, animando y haciéndola extensiva a otros centros y colegas, y a su vez, mantienen el compromiso en la oferta formativa a las estudiantes universitarias, pero les inquieta la búsqueda de espacios comunes de coordinación, la provisión de ayudas, el reconocimiento institucional de la innovación y su difusión. Desde la universidad, la implantación de los nuevos grados con la correspondiente organización académica y docente, provoca incertidumbre respecto de la planificación de las nuevas asignaturas, la distribución de las franjas horarias y su coincidencia con el horario escolar, la disponibilidad y el apoyo para la movilidad de las estudiantes, el numero de grupos y estudiantes, y la necesidad de incorporar mas profesorado del departamento, y de otros, a la innovación.

Ante esta realidad hay que analizar la innovación y reflexionar sobre las implicaciones que conlleva dicho proyecto para poder emprender de manera realista nuevos retos, nuevas ilusiones y nuevos propósitos para la mejora educativa y formativa de los docentes.

Las *implicaciones de la innovación en la formación inicial*, además de una familiarización con una práctica futura, adopta la forma de una práctica real y reflexiva. Basar la formación inicial en el análisis de situaciones educativas comunes y problemáticas permite dirigir el aprendizaje de las estudiantes a los aspectos esenciales del ejercicio docente. La reflexión sobre la acción resulta ser un recurso de autoformación, de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales, llegando a provocar procesos de reflexión “en” la acción. Una formación orientada hacia la práctica reflexiva multiplica las ocasiones para que las estudiantes en las aulas se forjen esquemas generales de reflexión, de explicitación, de concienciación y de regulación. Ahora bien, un currículo de estas características exige preveer tiempo y espacio para aplicar procedimientos de observación y análisis que les permita el aprendizaje práctico de la reflexión profesional y la resolución de problemas. A su vez también exige renunciar a sobrecargar el currículo académico inicial de conocimientos disciplinares y metodológicos, dando paso a la irrupción espontánea de temas transversales (el miedo, la muerte, la confianza, por ejemplo) que responden a las prioridades del estudiante y de su evolución. La implementación de estrategias de práctica reflexiva en la formación inicial en una o dos asignaturas, dentro de una lógica de enseñanza que prima la transmisión de saberes construidos, tiene poca influencia en el proceso formativo de las

estudiantes aunque, desde nuestra concepción formativa, "es mejor esto que nada". Propiciar momentos de análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva, permite definir la propia identidad profesional (la maestra que quiero ser) y abrir procesos de cambio en el ejercicio docente (la escuela que quiero tener). Así pues, las implicaciones de la innovación en la formación inicial tienen que ver con la metodología y el objetivo formativo. En cuanto a la metodología, pretende articular teoría y práctica, descubriendo los esquemas de acción de cada uno, haciendo de la reflexión una rutina, aplicando la práctica reflexiva en actividades diversas, concediendo tiempo para analizar y tratando dimensiones éticas de la práctica docente. En cuanto al objetivo, participa en la dirección hacia una mayor autonomía y responsabilidad profesional. Ambas justifican el porque del desarrollo de los programas de formación de los docentes necesitan colaboraciones estrechas y equitativas con el sistema educativo.

Entre *las implicaciones para el formador* surge necesariamente la de un cambio en la concepción de la formación inicial, no como una transmisión de contenidos, sino de construcción de experiencias formadoras, mediante la creación y el fomento de situaciones de aprendizaje que contribuyan a la formación de las competencias o del "saber hacer", en el sentido de "saber hacer allí" de Perrenoud (2004:83)[127]. Esto exige pensar diferentes dispositivos didácticos como los llevados a cabo en la innovación (intervención en las escuelas, encuentros con las maestras, como ejemplo), creando ocasiones de reflexión y desarrollando un acuerdo de colaboración con el conjunto del sistema educativo. Pero además requiere contar con los "saberes" de las estudiantes, dándoles legitimidad y visibilidad, a la vez que se supedita el análisis de la práctica a lo que las estudiantes deciden. Partir de las preguntas y de las prácticas de las estudiantes en formación, exige desarrollar un currículo abierto y flexible en el que hay que improvisar a veces y admitir cierta imprevisibilidad en la adquisición de saberes. Implica para el formador o formadora conducir a las estudiantes a su zona de desarrollo próximo, a encontrar cierto desequilibrio que ponga en movimiento sus saberes y a ayudarlas a construir competencias. En definitiva desarrollar una formación orientada a la práctica reflexiva y a su profesionalización. Retomando las palabras del escritor Màrius Serra[128]:

"Los mejores maestros son los que te abren las puertas, no los que te resuelven la vida". (2007:135)

En cuanto a *las implicaciones para el estudiantado*, encontramos que su participación en una innovación de estas características les obliga a abandonar su rol tipificado de alumno para convertirse en actor de su formación y a aceptar nuevas formas de implicación y de compromiso. A una parte de los estudiantes les cuesta reflexionar, prefieren acumular los saberes, como lo han hecho a lo largo de su escolaridad hasta llegar a la universidad, acostumbrándolos a hacer

[127] PERRENOUD, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona. Graó. p. 83.

[128] Marius Serra, padre, escritor y autor del libro "*Quieto*", publicado el 2008, dedicado a su hijo Llullu que dejo de estar con nosotros el 24 de julio de 2009. Aportación realizada en el libro de Cristina Masanés, *Estimat mestre*. Ara Llibres, S. L. Badalona, 2007. p.135.

lo que se les exige sin plantearse demasiadas preguntas. Se resisten a una reflexión que les exige más implicación personal y les hace correr más riesgos, sobretodo en la evaluación. Inicialmente los estudiantes tienden a buscar formas de actuar más relajadas en lugar de las más formadoras. Pero poco a poco, a través del análisis de la práctica de las situaciones educativas observadas y vividas en las escuelas, construyen los recursos teóricos y metodológicos que necesitan para resolver el problema que les preocupa o inquieta. Además, el interés del análisis de la práctica en grupo les ofrece la posibilidad de que cada una pueda interrogar al otro, a sugerir pistas y a matizar las interpretaciones. Esto da lugar a un trabajo de autoobservación y de autoanálisis que facilita una relación reflexiva con lo que hacen. La incorporación de estrategias de practica reflexiva en la formación inicial permite a las estudiantes la adquisición de una actitud reflexiva e implicación crítica que las conduce a admitir la complejidad de las situaciones educativas y a intentar resolverlas sabiendo que las condiciones de la práctica no van a ser las mejores, pero con la serenidad suficiente para comprender que los procesos educativos tiene matices y que en la mayoría de ocasiones, la solución hay que empezar a buscarla en uno mismo.

Por ultimo, *las implicaciones en referencia a los maestros* tienen que ver sobretodo con el interés de que la formación prepare a los docentes para hacer frente a la complejidad de la escuela actual, articulando teoría y práctica, que valore los conocimientos de la experiencia y de la acción de los profesionales. Una formación que se desarrolla sobre el terreno, es decir, en contacto con los alumnos y alumnas, sus familias, y los maestros y maestras. Una formación que ayude a construir sus propias propuestas, en función de las características de los niños y niñas, el entorno, los colaboradores y especialistas, los recursos y las limitaciones propias del centro. Para aquellos y aquellas que escogen participar en esta propuesta de innovación, son profesionales que tienen la voluntad de afrontar una forma de duda y de búsqueda que les lleva a preguntarse sobre la práctica. Y que precisamente aceptan compartir de forma conjunta con las estudiantes el análisis de su práctica y están dispuestas a afrontar sus contradicciones. Escuchar preguntas de las estudiantes que nunca se formulan y que rompen con ciertas rutinas docentes, inicia una reflexión que no se desencadenaría de otra forma. Las maestras y los maestros aprenden sobretodo de la mirada y de las preguntas que les plantean, más que de los métodos y las técnicas que se les ofrece en cualquier curso de formación. Además, aprenden de los otros (maestros y maestras) y de su experiencia, de seguir sus intuiciones y de recuperar lo que parece ir bien. En este sentido, la innovación contribuye a la construcción y a la difusión de una cultura reflexiva en las escuelas.

Esta innovación nos permite a todos los participantes compartir la inquietud común de indagar permanentemente las posibilidades humanas y la intención de dar un sentido humano a la profesión docente. Esto nos identifica como maestros en cualquier lugar del mundo. La innovación representa, según nuestra manera de ver, esta inquietud, esta idea de profundizar en las potencialidades y posibilidades del ser humano. Supone desarrollar el sentido de educar, que se contrapone al sentido de enseñar. Supone desarrollar el

sentido de formar, que se contrapone al sentido de instruir. Y esto solo lo podemos hacer vivenciando y experimentando la escuela.

Referencias bibliográficas

· GARDNER (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidos.
· MASANÉS, C. (2007). *Estimat Mestre*. Badalona. Ara Llibres, S. L. p.135.
· MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris. ESF éditeur. p.78.
· PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó. p.83.
· SCHÖN, D (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass.

Bibliografía recomendada

· GIROUX, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona. Ediciones Paidos.
· GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos.
· MEIRIEU, P. (1997). *Aprender sí. Pero ¿cómo?*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
· PIQUÉ, B; COMAS, A; LORENZO, N. (2010). *Estrategias de práctica reflexiva en la formación inicial de maestros de educación infantil.* Barcelona. Editorial Graó. (Publicación en lengua catalana).
· RANCIÈRE, J. (2002). *El Maestro Ignorante*. Barcelona. Editorial Laertes.

Acuerdos y discrepancias sobre la innovación docente de calidad en educación superior.

Mª Teresa Pozo Llorente[129], *Macarena Saavedra López, Mª Carmen López López, Antonia Ruiz Moreno y Vanesa Gámiz Sánchez.*
(Universidad de Granada)

Introducción

El trabajo que se presenta se ubica en la fase consultiva de un estudio más amplio[130], coordinado desde la Universidad de Granada, y cuya finalidad es contribuir a la mejora de la calidad de la docencia universitaria elaborando un repertorio de "buenas prácticas" relacionadas con la innovación docente en Educación Superior.

Para alcanzar esta finalidad, este estudio se ha estructurado en cuatro fases; el objetivo de la segunda, sobre el que se centra el presente trabajo, ha sido definir, de manera consensuada, los criterios e indicadores de la calidad de las acciones de innovación docente que se desarrollan en el contexto universitario.

Esta definición se ha realizado a través de un proceso de consulta Delphi a un grupo de 87 "expertos/as" en innovación docente universitaria: políticos y gestores universitarios, técnicos de las Unidades y Vicerrectorados de diferentes universidades españolas responsables de la innovación docente, personal de Administración y Servicios implicado en la gestión y desarrollo de las acciones de innovación y profesorado implicado.

En este trabajo se presenta tanto la descripción metodológica del proceso seguido en esta consulta, como los principales argumentos consensuados y las discrepancias existentes entre las opiniones dadas por el grupo de participantes en esta consulta en torno a las características de la innovación docente de calidad.

Descripción del proceso de consulta

El escenario metodológico en el que se ha llevado a cabo este proceso de consulta lo ha aportado el Método Delphi; se trata de un método capaz de guiar un proceso de comunicación grupal, sistemático, interactivo e iterativo permitiendo a un grupo de expertos tratar un problema complejo orientándolo hacia el logro de un consenso lo más fiable posible (Linstone y Murray, 1975; Godet , 1996; Landeta, 1999; Brummer, 2005; Gordon, T. *et al.,* 2006; .Pérez Juste, 2006; Pozo *et al*, 2007).

La consulta Delphi desarrollada en este estudio ha sido un proceso reiterativo en el que los participantes, a quienes se les ha garantizado el anonimato, han

[129] Departamento Métodos de Investigación. Universidad de Granada. Tfno: 958243757 mtpozo@ugr.es

[130] *Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria,* proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación (Convocatoria de 2009/2010)

emitido su opinión en dos ocasiones; esta consulta reiterada ha permitido concretar la información buscada e identificar los aspectos de mayor consenso. Otras características de este proceso han sido la retroalimentación constante y controlada y la consideración de la respuesta estadística del grupo como estrategia para garantizar la representatividad de todas las opiniones individuales en el resultado final.

La definición del propósito de esta estrategia, de los perfiles para la selección de los participantes, de los criterios para la finalización del proceso y la elaboración del primer bloque de preguntas (Cuestionario Delphi I) han constituido el punto de partida de este proceso de consulta.

El propósito de esta consulta, como anteriormente señalamos, ha sido definir, de forma consensuada, los criterios de calidad de las acciones de Innovación Docente universitaria identificando las posibilidades de consenso existente entre las opiniones, argumentos y juicios subjetivos aportados por un grupo de 87 personas cuyos conocimientos y experiencia en el tema se estimaron a priori como apropiados para dar respuesta a los objetivos de esta fase consultiva del estudio.

Conocer, de forma práctica, la innovación docente en Educación Superior, participar en su gestión, planificación, desarrollo y evaluación han sido los criterios inicialmente establecidos para la selección de los participantes en esta consulta. A través de las páginas webs de las universidades españolas y de las bases de datos relativas a los asistentes a dos encuentros nacionales sobre innovación docente recientemente celebrados accedimos a un amplio listado de gestores y profesorado implicado en procesos de innovación docente universitaria como posibles "*expertos*" participantes en este proceso. Tras realizar los contactos iniciales accedieron a participar 198 expertos representantes de distintas universidades españolas. Sin embargo, no todos respondieron a la segunda ronda de consulta, quedando reducidos los participantes a los 87 que respondieron a la primera y segunda ronda.

Así pues, han sido 87 los participantes en esta consulta quedando distribuidos en cuatro perfiles:

1. Responsables de la gestión política de la innovación docente universitaria (Vicerrectores/as y Directores): 8
2. Responsables de la gestión administrativa de la innovación docente: 4
3. Responsables del diseño, desarrollo y evaluación de la innovación docente desde una perspectiva técnica: 9
4. Profesorado implicado en procesos de innovación docente: 66

El alcance geográfico de la consulta realizada ha sido nacional y la forma de contacto con los participantes ha sido el correo electrónico.

Definir los criterios para la finalización de este proceso de consulta, ha sido otra de las tareas inicialmente abordadas. Desde el principio se establecieron como criterios determinantes de la finalización del proceso, el *consenso* (entendido como el grado de convergencia de las estimaciones individuales en un mínimo establecido en el intervalo 75% - 95%, en función de las variables), y la *estabilidad* (entendida como la no variabilidad significativa de las opiniones de los expertos entre las rondas sucesivas independientemente del grado de convergencia). En el desarrollo del proceso se alcanzó el consenso en la segunda ronda por lo que también se consiguió estabilidad en las opiniones y se dio por finalizada la consulta.

El instrumento empleado para la recogida de información ha sido el cuestionario Delphi ("*Cuestionario Delphi I y Cuestionario Delphil*"). Como explican autores como Landeta, 1999 o Brummer, 2005, se trata de un instrumento que no ha seguido para su construcción y validación el proceso establecido por la Investigación en Ciencias Sociales. Se trata de un proceso que pretende, a través de unas preguntas relevantes y motivadoras, invitar a un grupo de participantes a expresar sus opiniones, valoraciones y argumentos. De igual modo, en la selección de los participantes el interés ha estado centrado en la representatividad más que en la significatividad estadística.

El primer cuestionario Delphi I, ha sido construido a partir del análisis documental y entrevistas clave realizadas a gestores, técnicos, personal de la administración universitaria y profesorado implementado en la fase exploratoria de este estudio y de las sugerencias que, desde la práctica, realizaron miembros del grupo responsable de la investigación.

Se trata de un cuestionario de tipo escalar a través del cual se ha pretendido recabar las opiniones, satisfacción, priorizaciones y valoraciones de los participantes en torno a "buenas prácticas" o "prácticas de calidad" asociadas a la innovación docente universitaria. El Cuestionario Delphi I se estructura en torno a nueve bloques de ítems relativos a buenas prácticas relacionadas con la gestión de la innovación y su desarrollo:

BLOQUE 1: las CONVOCATORIAS de los proyectos de innovación docente
BLOQUE 2: las TEMÁTICAS para la innovación docente
BLOQUES 3: la SELECCIÓN de los proyectos de innovación docente
BLOQUE 4: la GESTIÓN de los proyectos de innovación docente
BLOQUES 5: el DISEÑO de los proyectos de innovación docente
BLOQUE 6: el DESARROLLO de los proyectos de innovación docente
BLOQUE 7: el IMPACTO y RESULTADO de la innovación docente
BLOQUE 8: la EVALUACIÓN de los proyectos de innovación docente
BLOQUE 9: el RECONOCIMIENTO de la innovación docente

El cuestionario incorpora preguntas abiertas a través de las cuales se invita a los participantes a compartir cualquier experiencia que pueda ser considerada como "buena práctica" en relación con la innovación docente en Educación Superior.

El análisis de las respuestas dadas al cuestionario Delphi I, ha dado como resultado una serie de premisas y cuestiones que hemos traducido en un segundo cuestionario Delphi II. Los aspectos que, aún habiendo alcanzado un alto grado de acuerdo entre los participantes, no han alcanzado el consenso establecido y las aportaciones realizadas en las preguntas abiertas del primer cuestionario han formado parte del segundo cuestionario junto con otros ítems con los que se ha pretendido profundizar sobre los aspectos integrantes.

El cuestionario elaborado mantiene la misma estructura que el primero, lo integran ítems escalares y algunas cuestiones abiertas que se dividen en siete bloques fundamentales agrupados en dos grandes dimensiones: ***gestión*** y ***desarrollo.*** En este segundo cuestionario no se contemplan los bloques relativos a Impacto/resultados y Reconocimiento ya se alcanzaron los acuerdos en la primera ronda de consulta.

Como anteriormente explicamos, al no tratarse de dos cuestionarios que hayan seguido en su construcción las directrices marcadas por la Investigación en Ciencias Sociales, su calidad ha estado asociada a la validez de su contenido**.** Han sido tres las estrategias básicas a través de las cuales hemos garantizado la validez del contenido de estos instrumentos: 1) el análisis de documentos y otras fuentes asociadas al tema objeto de estudio; 2) el análisis de otros instrumentos utilizados en diferentes estudios sobre innovación docente y 3) la consulta efectuada a un conjunto heterogéneo de expertos teóricos, metodológicos y profesionales de la innovación docente universitaria
No se ha cerrado el proceso, hasta que no se les ha enviado a los participantes la respuesta final del grupo a través de un informe en el que se ha hecho pública la identidad de los expertos participantes, se ha descrito el proceso seguido, los puntos de consenso y desacuerdo y los argumentos más relevantes utilizados por el grupo.
Como explicamos anteriormente, si bien, el objetivo último de esta consulta ha sido identificar un conjunto de criterios e indicadores condicionantes de la calidad de la innovación docente universitaria, en este trabajo, por cuestión de espacio, no mostramos estos aspectos, nos centraremos en la presentación de los acuerdos alcanzados y las discrepancias identificados en este proceso.

Análisis y discusión de resultados
La búsqueda del consenso ha sido el criterio básico que ha guiado el análisis de la información aportada por los expertos participantes en este proceso. Para ello se han implementado dos tipos de estrategias de análisis; una primera centrada en los ítems de carácter abierto y una segunda en los de carácter escalar. En relación a las primeras estrategias, el proceso seguido ha sido el establecido para el análisis de la información cualitativa; así pues se han sometido las respuestas ofrecidas por los expertos a las cuestiones abiertas a un proceso de análisis que, en esencia, ha consistido en organizar y reducir la información existente categorizando los segmentos de texto fragmentados en temáticas que con posterioridad, y en función de su frecuencia, en el caso del "cuestionario Delphi I" se han transformado en ítems cerrados del "Cuestionario Delphi II".
Las medidas de tendencia central y otros descriptivos básicos (medias, frecuencias, porcentajes), y los índices de dispersión y variabilidad (desviación típica, coeficiente de variación y recorrido intercuartílico) han sido los análisis realizados y sobre los que hemos realizado las discusiones e interpretaciones de las respuestas a los items escalares tanto del primer cuestionario como del segundo.
Se ha considerado terminado el proceso cuando se ha conseguido el grado de estabilidad y consenso deseado entre las opiniones de los participantes. Como hemos dicho anteriormente, han sido suficientes dos rondas de consulta para alcanzar el grado de estabilidad y consenso deseado entre las opiniones de los participantes.
Los análisis realizados sobre las respuestas al primer Cuestionario Delphi han sido descriptivos; la identificación de los porcentajes de convergencia y la descripción de la valoración media de los participantes sobre cada uno de los distintos aspectos que integran el cuestionario ha sido el propósito de estos análisis. Los análisis realizados sobre las aportaciones de los participantes en la

segunda ronda de consulta se han basado en la búsqueda de ***consenso*** y la ***estabilidad***.

Por otro lado, recordamos que el interés de los análisis realizados sobre las respuestas dadas en esta segunda ronda se centra en identificar criterios e indicadores de una gestión y desarrollo de la innovación docente universitaria de calidad; criterios e indicadores que nos permitan avanzar en el diseño de un protocolo para la evaluación de la innovación docente desarrollada en Educación Superior.

La dispersión de las respuestas dadas por los participantes a los distintos bloques de ítems ha sido el criterio utilizado por el grupo responsable de este estudio para establecer el grado de convergencia a partir del cual se ha considerado alcanzado el consenso; grado que mostramos en la siguiente tabla:

BLOQUES	***Porcentaje de convergencia (Consenso)***
BLOQUE 1: CONVOCATORIA	**80%**
BLOQUE 2: FINALIDAD y TEMÁTICAS	**40% (Porcentaje directo)**
BLOQUES 3: SELECCIÓN (Premisas y criterios)	**80% (Premisas)** **75% (Criterios y referentes)**
BLOQUE 4: GESTIÓN (Órgano y competencias)	**75% órgano o unidad** **95% Competencias**
BLOQUES 5: DISEÑO	**75% (Componentes)** **80% (Condicionantes)**
BLOQUE 6: DESARROLLO	**40% (Aspectos favorecedores) 75% (Buenas prácticas)**
BLOQUE 7: IMPACTO Y RESULTADO	**40% (Porcentaje directo)**
BLOQUE 8: EVALUACIÓN (Gestión y Puesta en marcha)	**75% (Gestión evaluación)** **85% (Puesta en marcha)** **85% (Criterios para la evaluación final)**
BLOQUE 9: RECONOCIMIENTO	**80%**

La suma de los porcentajes relativos a los valores 1: *Totalmente en desacuerdo*; y 2: *En desacuerdo*, por un lado y de los valores 3 *De acuerdo* y 4: *Totalmente de acuerdo*, por otro, nos ha permitido identificar el porcentaje de convergencia y por lo tanto de consenso.

Los valores de la desviación típica y el coeficiente de variación nos han permitido, como valores complementarios, identificar la homogeneidad y dispersión de las opiniones de los participantes.

A continuación, y a modo de ejemplo, exponemos los análisis realizados sobre algunos ítems y aspectos del Cuestionario Delphi II para pasar a presentar, en el apartado siguiente, los acuerdos finales y consensos alcanzados sobre las dos grandes dimensiones de los cuestionarios Delphi I y II: Gestión y Desarrollo.

- **Sobre las CONVOCATORIAS de los proyectos/acciones de innovación docente:**

El alto grado de convergencia entre las opiniones de los encuestados en este grupo de ítems llevó al grupo responsable de este estudio a establecer el consenso en un porcentaje del 80%.

Como nos muestra la tabla siguiente, para el 100% de los participantes las convocatorias de los Proyectos de Innovación Docente (a partir de ahora PID) deben especificar los criterios para la selección de las propuestas. Destacan, con un alto grado de porcentaje de acuerdo, dos características más que debe cumplir las convocatorias de innovación en las universidades; una hace referencia a que en las convocatorias de los PID debe definirse cómo se llevará a cabo el seguimiento y evaluación de los proyectos (con un 95% de acuerdo). La otra característica tiene que ver con los destinatarios de las convocatorias, según el 90% de los participantes, éstas deben dirigirse indistintamente a profesorado novel y experimentado.

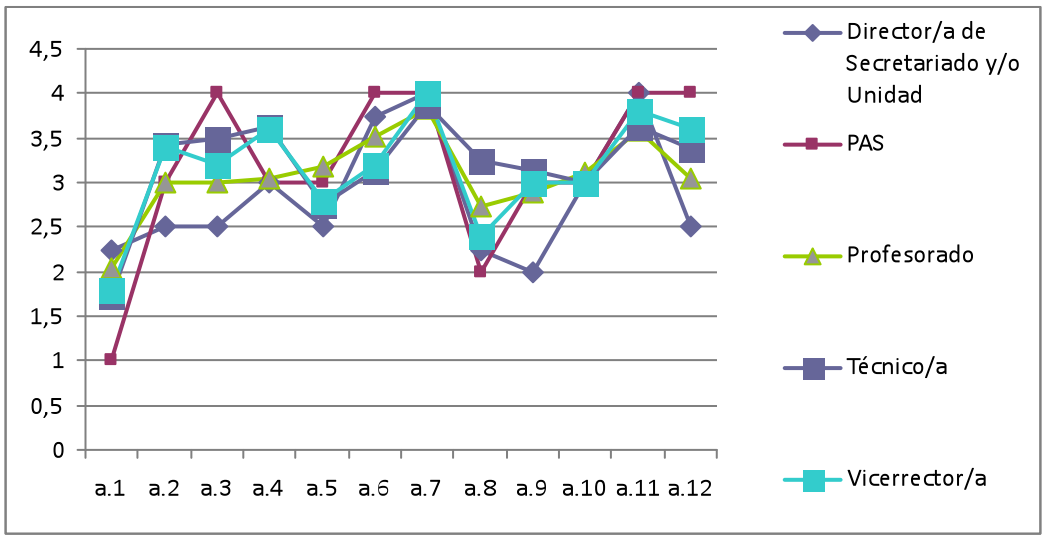
Con un grado de acuerdo más cercano al 80% destacan otras características que deben cumplir las convocatorias de PID y que quedan recogidas en la tabla siguiente:

	1	2	3	4	***Porcentaje de convergencia (Consenso 80%)***
Las convocatorias de IP deben promover innovaciones docentes sólo a nivel de centro	28	50	17	4,9	(*)
Las convocatorias de IP deben promover innovaciones docentes entre distintos centros	6,1	11	58	24	82%
Las convocatorias deben promover PID que impliquen colaboración entre distintas universidades nacionales	7,2	10	53	28	81%
Los PID tienen un “valor añadido” cuando implican el trabajo conjunto entre equipos universitarios de diferentes países.	6,2	11	46,9	35,8	82,7
Las convocatorias de innovación deben estar abiertas todo el año con un número limitado de resoluciones	8,5	11	43,6	36,6	80,2
Las convocatorias de PID deben dirigirse, indistintamente, a profesorado novel y experimentado	1,2	8,4	33,7	56,6	90,4

En las convocatorias de los PID deben especificarse los criterios para la selección de las propuestas			14,6	85,4	100%
En las convocatorias de los PID se debe especificar el número máximo y mínimo de integrantes de los grupos de innovación	14,5	25,3	28,4	31,3	(*)
Las convocatorias deben especificar el tiempo de dedicación (completa o parcial) al proyecto de los integrantes del grupo de innovación.	6	27,7	34,9	31,3	(*)
Las convocatorias deben especificar el número máximo de proyectos de innovación en los que se puede participar	7,2	15,7	33,7	43,4	(*)
Las convocatorias deben definir cómo se llevará a cabo el seguimiento y evaluación de los proyectos		4,8	26,5	68,7	95,2%
Las convocatorias de PID deben limitar el número de proyectos coordinados por la misma persona a lo largo de un periodo de tiempo.	9,8	15,9	30,5	43,9	(*)

Valores de la escala: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3 De acuerdo y 4: Totalmente de acuerdo.
(*) Valor no alcanzado

Como indica la siguiente gráfica las valoraciones dadas por nuestros participantes según su perfil de pertenencia están muy cercanas y agrupadas. Destacamos como es el Personal de Administración y Servicios el que en la mayoría de los ítems de este bloque aporta puntuaciones extremas.



- **Sobre la gestión de la EVALUACIÓN final de los PID**

El valor de convergencia establecido para considerar alcanzado el consenso en las opiniones de los participantes en torno a la gestión de la evaluación final de los PDI se estableció en el 75%. Como vemos en la tabla siguiente, este valor fue alcanzado por 6 afirmaciones de las propuestas, alcanzando el valor más alto (con un 93,3% de convergencia) la premisa de que la finalidad de la evaluación de estos proyectos es informar sobre el desarrollo y resultados de los mismos a la comunidad universitaria.

Que los criterios/procedimientos utilizados para la evaluación de un proyecto sean definidos por una comisión integrada por miembros internos y externos a la universidad que convoca constituye para el 81,7% de los consultados otra premisa asociada a la gestión de la evaluación final.

Otras premisas que han alcanzado este valor hacen referencia al órgano encargado de realizar la evaluación: una comisión mixta (79%), a la calidad técnica de los instrumentos/procedimientos utilizados en la evaluación, insistiendo en que éstos deben ser *diseñados por expertos en innovación docente* (78%); a la finalidad de la evaluación: *informar sobre el desarrollo y resultados de los resultados al órgano que financia la innovación* (76%) y a la composición según las *ramas de conocimiento* de las comisiones (internas/externas/mixtas) encargadas de la evaluación de los PID (para un poco más del 75% de los encuestados).

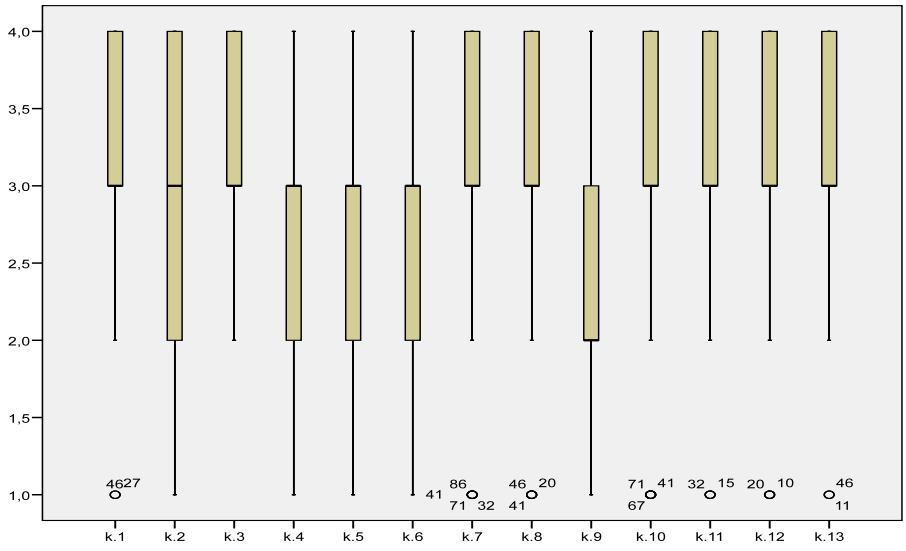
En esta segunda ronda se vuelve a consultar sobre la presencia del alumnado en los proyectos de innovación docente, el 61% de los participantes se muestran en desacuerdo con esta idea.

	1	2	3	4	**Porcentaje de convergencia 75% (Consenso)**
La evaluación de los proyectos de innovación debe servir para informar sobre el desarrollo y resultados de los mismos al órgano que financia la innovación	1,3	22,7	49,3	26,7	76%
La evaluación de los proyectos de innovación debe servir para informar sobre el desarrollo y resultados de los mismos a la comunidad universitaria		6,7	48	45,3	93,3%
Los PID deben ser evaluados por una comisión externa cuyos miembros conocen en profundidad la universidad proponente	9,5	40,5	37,8	12,2	(*)
Los PID deben ser evaluados por una comisión externa cuyos miembros son expertos en innovación y docencia universitaria	12,7	31	38	18,3	(*)
Los PID deben ser evaluados por una comisión interna, cuyos miembros pertenecen a la universidad proponente	2,9	43,5	39,1	14,5	(*)
Los PID deben ser evaluados por una comisión mixta	55,5	15,1	43,8	35,6	79,4%
Las comisiones (internas/externas/mixtas)	5,4	18,9	33,8	41,9	75,7%

encargadas de la evaluación de los PID se formarán según las *ramas de conocimiento*					
Entre los miembros que forman parte de la comisión de evaluación de los PID debe estar el alumnado	20,8	40,3	26,4	12,5	(*)
Los criterios/procedimientos utilizados para la evaluación de un proyecto deben ser definidos por una comisión integrada por miembros internos y externos a la universidad que convoca	7	11,3	49,3	32,4	81,7%
Los instrumentos/procedimientos utilizados en la evaluación del proyecto deben ser diseñados por expertos en innovación docente	5,5	16,4	50,7	27,4	78,1%
Los criterios, instrumentos/procedimientos utilizados en la evaluación del proyecto deben ser definidos por la universidad que financia	4,1	21,9	49,3	24,7	(*)

Valores de la escala: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3 De acuerdo y 4: Totalmente de acuerdo
(*) Valor no alcanzado

Como nos muestra el siguiente diagrama, los sujetos cuyas opiniones quedan fuera de la opinión media del grupo sobre evaluación final pertenecen al perfil de "profesorado".



- **Sobre la FINALIDAD de los PID**.

No ha sido fácil identificar las tres finalidades que, para nuestros participantes, deben perseguir los proyectos de innovación docente en la universidad. Como nos muestra la tabla siguiente hay mucha dispersión en las respuestas,

alcanzándose el 40% establecido sólo sobre la finalidad “Mejorar los recursos e instrumentos para la docencia” seleccionada por el 47,6% en primer lugar.

	1º	2º	3º
Mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes	22%	22%	24,4%
Mejorar los recursos e instrumentos para la docencia	47,6%	12,2%	14,6%
Mejorar el prácticum/prácticas externas	3,7%	8,5%	1,2%
Facilitar la formación de los estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales.	1,2%	4,9%	1,2%
Mejorar la acción tutorial y la orientación a los estudiantes	6,1%	13,4%	22%
Promover la enseñanza en una lengua extranjera	0%	6,1%	6,1%
Poner en marcha procesos de formación del profesorado	4,9%	11%	17,1%
Mejorar la coordinación entre docentes.	14,6%	22%	13,4%

En función de los valores alcanzados podemos concluir que m*ejorar los recursos e instrumentos para la docencia, mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes* (propuesta procedente de la primera ronda de consulta) *y la coordinación entre docentes* son para los sujetos consultados las principales finalidades de los PID.
La suma de los porcentajes alcanzados por cada una de estas variables nos ha permitido establecer el ranking solicitado a los participantes y que mostramos a continuación:

	PORCENTAJE ACUMULADO	***PRIORIZACIÓN***
Mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes	68,4%	2º
Mejorar los recursos e instrumentos para la docencia	74,3%	1º
Mejorar la coordinación entre docentes.	50%	3º

- **Sobre los CONDICIONANTES del éxito de un proyecto de innovación**

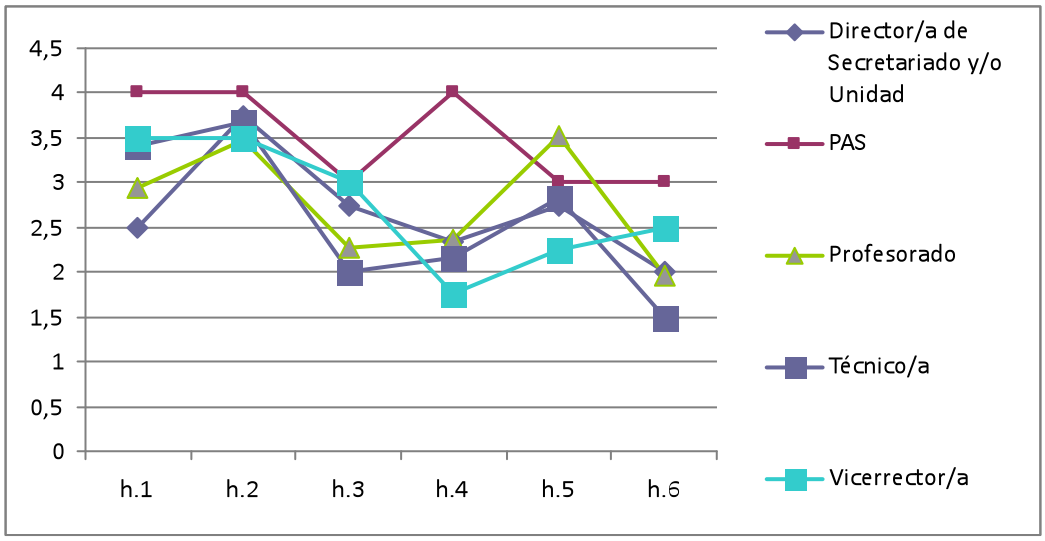
La dispersión de las opiniones de nuestros participantes en torno a los condicionantes del éxito de un proyecto de innovación nos llevó a considerar un valor de convergencia del 80%. De esta forma y como nos muestra la tabla siguiente destacan como un condicionante con el 98,7% de convergencia el que la innovación docente se diseñe a partir de la identificación y priorización de las necesidades de aprendizaje del alumnado y con un 80% de convergencia destaca como condicionante el que ésta quede reflejada en el encargo docente como compensación de créditos.

					Porcentaje de

	1	2	3	4	convergencia 75% (Consenso)
La innovación docente debe diseñarse a partir de la identificación y priorización de las necesidades docentes del profesorado	5,3	22,4	43,4	28,9	(*)
La innovación docente debe diseñarse a partir de la identificación y priorización de las necesidades de aprendizaje del alumnado		1,3	43,4	55,3	**98,7%**
La innovación docente debe diseñarse a partir de la identificación y priorización de las necesidades docentes del departamento	13,3	53,3	26,7	6,7	(*)
La formación previa en la temática sobre la que gira la innovación docente no condiciona el éxito de la misma	21,3	32	34,7	12	(*)
La participación en PID debe ser reflejada en el encargo docente como compensación de créditos	5,3	14,5	27,6	52,6	**80,2%**
El profesorado debe participar obligatoriamente en proyectos de innovación docente	28	45,3	20	6,7	(*)

Valores de la escala: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3 De acuerdo y 4: Totalmente de acuerdo
(*) Valor no alcanzado

Como vemos en el siguiente gráfico, es el profesorado el que más insiste en la necesidad de que la participación en acciones de innovación docente sea una actividad compensada y reflejada en el encargo docente (h.5):



Acuerdos alcanzados:
A continuación mostramos algunos de los acuerdos alcanzados en este proceso y que proceden de las aportaciones de los participantes sobre las que se ha alcanzado el consenso establecido; en estos acuerdos quedan recogidos los aspectos consensuados en la primera ronda de consulta y no retomados en la segunda:
1. Respecto a la ***CONVOCATORIA***. *Nivel de convergencia 80%.*
- Debe especificar los criterios para la selección de las propuestas (100%)
- Debe explicar cómo se llevará a cabo el seguimiento y evaluación de los proyectos (95%)
- Las temáticas que se propongan en la convocatoria en relación a los PID deben ser abiertas (91.7%)
- Debe dirigirse indistintamente a profesorado novel y experimentado (90%)
- No todos los PID deben tener la misma financiación (84.2%)

2. Respecto a la ***FINALIDAD y TEMÁTICAS***. Nivel de convergencia *para el ranking* 40%.
- Mejorar los recursos e instrumentos para la docencia (74,3%)
- Mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (68,4%)
- Promover el desarrollo y evaluación de las competencias de los estudiantes (55.7%)

3. Respecto a la ***SELECCIÓN*** de los proyectos/acciones de innovación.
Premisas. *Porcentaje de convergencia: 80%*
- El informe final sobre la selección de un PI debe especificar siempre, sugerencias y recomendaciones que pudieran redundar en la mejora del mismo (91%)
- El informe final de la selección de un PID debe justificar el desajuste existente, si lo hubiera, entre la subvención solicitada y la concedida (93,2%).
- La participación como evaluador/a de proyectos de innovación debe ser una tarea remunerada (82.7%).

Criterios y referentes para la selección. Porcentaje de convergencia: 75%
- Viabilidad del proyecto (96,3%),
- Coherencia interna (94,9%)
- Actualidad y novedad de los aspectos propuestos (93,8%)

4. Respecto a la ***GESTIÓN*** de la innovación docente.
Responsabilidad. Porcentaje de convergencia: 75%
- El órgano encargado de gestionar la innovación docente debe ser un servicio, unidad o secretariado unido al Vicerrectorado con competencias en docencia y profesorado (80%).

Competencias *del órgano encargado de la gestión de la innovación*. Porcentaje de convergencia: 95%
- Seguimiento de las acciones de innovación (99%)
- Análisis de la viabilidad y realidad de los objetivos del proyecto (97,4%)
- Ofrecer formación en innovación (97,3%)

- Promover la transferencia de las experiencias de innovación entre los miembros de la comunidad universitaria (96,3%)

5. Respecto al ***DISEÑO*** de la innovación

Componentes de un proyecto de innovación docente. Porcentaje de convergencia: 75%

- Objetivos,
- Acciones a desarrollar,
- Justificación del proyecto
- El procedimiento para la evaluación
- Estrategia metodológica
- Presupuesto requerido/ Recursos
- Resultados esperados
- Capacidad de transferencia a otras situaciones

Condicionantes del éxito relacionados con el diseño. Porcentaje de convergencia: 80%

- Que la innovación docente se diseñe a partir de la identificación y priorización de las necesidades de aprendizaje del alumnado 98,7%
- La innovación docente debe tener una carácter continuado (83.1%)
- La innovación docente debe quedar reflejada en el encargo docente del/la profesor/a participantes como compensación de créditos (80%)

6. Respecto al ***DESARROLLO***.

Aspectos favorecedores. *Porcentaje de convergencia para el ranking: 40%*

- Trabajar de manera coordinada/colaborativa
- Existencia de compañeros realmente implicados
- Buena dotación económica

Otras características que definen Buenas prácticas. *Porcentaje de convergencia: 75%*

- Realización de reuniones periódicas (95.1%),
- Condiciones de trabajo adecuadas (92.6%)
- Introducción de metodologías activas centradas en el aprendizaje (88.9%)

7. Respecto al ***IMPACTO y RESULTADOS*** de la innovación docente. *Porcentaje de convergencia para el ranking 40%*

- La mejora de la satisfacción del alumnado
- La mejora en la tasa de rendimiento,
- La incorporación de metodologías docentes

8. Respecto a la ***EVALUACIÓN*** de los proyectos/acciones de innovación

Gestión de la evaluación. *Porcentaje de convergencia: 75%*

- La finalidad de la evaluación de los proyectos de innovación es informar sobre el desarrollo y resultados de los mismos a la comunidad universitaria (93,3%).
- La finalidad de la evaluación es la mejora (el 88%)
- El informe de evaluación final es una memoria que debe difundirse en la comunidad universitaria (86,5%)

- La evaluación es tarea compartida entre el grupo proponente y la universidad que financia (84,7%)

Puesta en marcha de la evaluación. *Porcentaje de convergencia: 85%*

- La evaluación de los PID tiene como finalidad informar sobre el grado de consecución de los objetivos previstos, la eficiencia y efectividad de los mismos (91,9%)
- La evaluación de los PID debe contemplar distintas fuentes y técnicas de recogida de la información (89,1%)

Criterios para la evaluación final. *Porcentaje de convergencia: 85%*

- Mejora en el rendimiento académico del alumnado (94.7%).
- Utilidad de la innovación (97.4%)
- Progreso (86,5%)
- Coordinación entre los participantes /actividades (85,3%)
- Impacto (85,1%)
- Satisfacción (81,8%)

9. Respecto al ***RECONOCIMIENTO y DIFUSIÓN*** de la innovación docente. *Porcentaje de convergencia: 80%*

- Difusión, en unas jornadas anuales, de los proyectos de innovación realizados (97,4%)
- Su consideración como mérito en las convocatoria de Premios a la Excelencia Docente (97,3%)
- Su consideración como mérito en la evaluación de la labor docente del profesorado (Docentia) (92,4%)

Estos acuerdos han constituido el punto de partida para la definición de unas directrices/criterios/indicadores de la calidad de la innovación docente universitaria, propósito último de este proceso de consulta. Estas directrices y criterios ha sido el referente en el diseño de un protocolo para la evaluación de la gestión y la calidad de la innovación docente, objetivo de la cuarta y última fase de este estudio.

Conclusiones:

Promover una innovación docente de calidad debe ser para las universidades una de sus mayores preocupaciones. La innovación docente universitaria no puede quedar limitada a unas acciones o proyectos de innovación que de manera puntual, el profesorado universitario desarrolla en su aula. La innovación docente es una manera de entender la docencia universitaria; constituye una de las estrategias más eficaces para la mejora de la misma.

No podemos hablar de Innovación Docente de Calidad sin hacer referencia a “buenas prácticas” asociadas a su gestión política, administrativa y académica; al diseño que de la misma hace el equipo responsable que la llevará a cabo, a su desarrollo y seguimiento, a su impacto y reconocimiento.

No se trata de prácticas que vayan acompañadas de mayor financiación, sino de otra manera de entender la práctica docente universitaria; se trata de una apuesta por el trabajo coordinado y colaborativo entre el profesorado, por la mejora de las condiciones en las que el profesorado imparte su docencia (ratio, equipamientos, carga docente,…), por una mayor flexibilidad organizativa y

administrativa que de cabida a otras metodologías docentes, más dinámicas y eficaces.

Referencias bibliográficas

Brummer, J. J. (2005). A Delphi Method of Teaching Applied Philosophy. *Teaching Philosophy* 8 (3), 207-220.

Gordon, T. y Pease, A. (2006). RT Delphi: An efficient "round-less" almost real time Delphi method. *Technological Forecasting and Social change* 73: 321-333.

Landeta, J. (1999): *El Método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

Linstone, H. y Murray, T. (1975): *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Addison – Wesley.

Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2007) El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre *Revista de Investigación Educativa*, vol 25, nº2, 350-366.

Innovación metodológica en las aulas universitarias. Una experiencia con el alumnado de la Licenciatura en Pedagogía

Itziar Rekalde Rodriguez
itziar.rekalde@ehu.es
Virginia Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia
virginia.sostoa@ehu.es
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Introducción

La necesidad de avanzar en el cambio metodológico en las aulas universitarias surge de nuestro compromiso como docentes con la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en el marco de una sociedad de la información y de la comunicación. El trabajo que presentamos, articulado como una experiencia de aula universitaria, tiene como **objeto** *mostrar una manera de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la clave de la acción para la discusión, el debate y la comprensión de contenidos curriculares*. Esta experiencia se vincula a lo largo de la asignatura con otras estrategias didácticas soportadas en la metodología activa y participativa orientada al análisis y la reflexión de procesos educativos y formativos. En este caso hemos optado por una estrategia en la que los aprendizajes se articulan en torno a un proyecto. Con ello nos referimos al Aprendizaje Basado en Problemas y Organizado en Proyectos (Proyect Organized and Problem Based Learning/POPBL).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP/PBL) utiliza los problemas como un punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos (Barrows, 1986). En este marco metodológico los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos. El ABP atiende a tres principios básicos que marcan el diseño de las experiencias formativas (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey):

- La comprensión de una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente.
- El aprendizaje se ve estimulado en el conflicto cognitivo que surge al enfrentar cada nueva situación.
- El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y la aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las interpretaciones individuales de los fenómenos.

Partiendo de esos supuestos, entre las características del ABP señaladas por diferentes fuentes (Barrows 1986, Benito y Cruz (2005), Exley y Dennis 2007, I.T.E.S. de Monterrey), recogemos a continuación aquellas que hemos considerado y priorizado a la hora de optar como docentes por esta estrategia didáctica dentro de nuestro diseño formativo, tanto por el papel que otorgan al docente-tutor en el proceso de acompañamiento, como por el que otorgan al

alumnado sin perder de vista su valor en el desarrollo del conocimiento y competencias vinculadas a la asignatura.

Con relación al alumnado:

- El aprendizaje se centra en el alumnado.
- Respeta la autonomía del estudiante.
- Se apoya y fomenta el trabajo cooperativo.
- La información es buscada, aportada o generada por el grupo de trabajo.
- Promueve la responsabilidad del aprendizaje.
- Intensifica la curiosidad intelectual.

Con relación al docente-tutor:

- Es un facilitador del aprendizaje.
- Selecciona o diseña problemas adecuando los objetivos al nivel de desarrollo del alumnado.
- Orienta las habilidades para la búsqueda de la mejora.
- Estimula al grupo y le ayuda en su plan de trabajo.
- Apoya y refuerza el aprendizaje individual.

A estos aspectos añadiríamos que:

- El pensamiento crítico forma parte del propio proceso de aprendizaje.
- Se pretende que el alumnado aborde la resolución de los problemas desde un enfoque integral.
- La estructura y el proceso de resolución del problema es abierta.
- Favorece la adquisición de competencias genéricas y transversales de una profesión.

Tradicionalmente se ha venido ordenando el trabajo en torno a un problema en siete fases (Exley y Dennick, 2007) que señalamos a continuación y que contextualizamos en nuestra experiencia en un apartado posterior:

1. Presentación del problema
2. Aclaración de términos y conceptos
3. Identificación de factores
4. Formulación de hipótesis
5. Identificación de necesidades. Identificar lagunas.
6. Obtención de información
7. Resolución del problema. Presentación de los resultados.

Podemos decir que en el ABP se crea un entorno de aprendizaje en el que es el problema el que dirige el aprendizaje. El problema siempre deberá cobrar una forma desde la que el estudiante entienda que debe profundizar en determinadas cuestiones y en diferentes temas antes de poder resolverlo.

En nuestro caso su aplicación se ha realizado en la formación inicial de pedagogos/as dentro de la disciplina de 4º curso titulada *Formación y actualización de la función docente*, debido al propio contenido de la misma, a su nivel de complejidad y abstracción, y a su carácter troncal. Con este foco de cambio hemos tratado de incidir en la mejora del proceso de la asignatura y de sus resultados, así como seguir teorizando sobre los procesos metodológicos asentados en la acción y el diálogo.

Esta asignatura es continuación de la de 3º curso *Modelos de formación del profesorado* y, que por la naturaleza del caso deben enlazar temas que se describen en el problema con contenidos curriculares de la asignatura *Gestión y Organización de centros educativos* (2º curso).

Cabe señalar que el POPBL se ha implementado simultáneamente en dos grupos de la asignatura (línea de euskera y línea de castellano) implicando a dos profesoras en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso desde un enfoque colaborativo.

Como podrá observarse a lo largo del texto, se hace referencia a una organización de la asignatura que sigue los patrones de las nuevas titulaciones de Grado implementándose sin embargo en la Licenciatura actual. Considerando que la asignatura, con algunas variantes, va a continuar en el nuevo Grado de Pedagogía, hemos trabajado en ella con una proyección de futuro.

Metodología

Nos situamos ante un estudio de corte cualitativo que trata de describir el proceso de la experiencia formativa desarrollada en dos aulas universitarias, para poder desde ahí comprender las aportaciones obtenidas del alumnado y sus procesos de aprendizaje, y las propias reflexiones de las docentes, al objeto de ofrecer directrices de mejora en la disciplina y de los procesos formativos de quienes las desarrollan. En definitiva, este planteamiento se basa en la comprensión e interpretación de una realidad educativa concreta: el diseño, desarrollo y evaluación de una metodología activa en nuestras aulas universitarias, alejándonos de las búsquedas de relaciones causa-efecto. Además, somos conscientes de que el paradigma cualitativo, desde su vertiente interpretativa, trata de comprender los procesos sociales. De ahí que entendamos que las metodologías activas promueven un cambio docente y representan un hecho social en toda su complejidad.

No obstante, hemos de señalar que los principios metodológicos que prevalecen en nuestras aulas son los que impulsan la metodología dialógica; donde el diálogo y la escucha activa están en la base de la comunicación.

La metodología dialógica se sitúa dentro del marco interpretativo más amplio de los planteamientos comunicativos, y toma como ejes centrales las ideas esenciales del pensamiento de Freire (1990,1997) y de Habermas (1997-1998). La creación de una acción comunicativa, dialógica en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje es, un fin y un medio del proceso metodológico. En esta situación tenemos principios que operan continuamente: pretensiones de validez frente a pretensiones de poder, horizontalidad, incorporación de las voces afectadas, pedagogía de la pregunta frente a pedagogía de la respuesta, el colectivo como espacio de construcción de conocimiento, la interrogación como eje de la reflexión individual y colectiva y problematización de las temáticas objeto de estudio. Todo ello se plasma en un tipo de dinámica participativa, de toma de decisiones conjunta sobre los diversos momentos del proceso de trabajo en la asignatura y de una dinámica de acción y reflexión.

Este planteamiento ha sido el que hemos trasladado a la experiencia que a continuación describimos

Descripción de la experiencia

Los pasos realizados en el proceso de diseño de la asignatura han sido los siguientes: búsqueda y vaciado bibliográfico; recopilación de estrategias que fomentan la acción y participación del alumnado, utilizándolas como contenido curricular transversal a toda la disciplina; planteamiento atractivo y provocativo de tareas con un doble contenido curricular (el propio del temario y el correspondiente a la estrategia en cuestión); reflexión y valoración de las estrategias y valoración final del alumnado en torno a: su propio proceso formativo (autoevaluación), su aprendizaje a través del trabajo en grupo (coevaluación) y su valoración de la asignatura en su conjunto a través del cuestionario de evaluación (Servicio de evaluación de la Universidad). Por tanto, en sintonía con la propuesta de M. A. Zabalza (2003) hemos intentado aproximar al alumnado a los contenidos curriculares de la materia con un estilo retador, problemático, sobre el que crear inquietudes, huyendo de un estilo más nocional y dependiente de los datos que se les ofrecen.

Si bien el diseño y desarrollo de la asignatura en su conjunto está estrechamente unida a la comprensión para la acción (Pérez, 2009), donde a través de diferentes tareas colocamos al alumnado en un contexto de trabajo, descubrimos, a continuación, lo que constituye para nosotras un posible ejemplo para visualizar cómo operan los principios dialógicos en una metodología activa concreta como es POPBL.

El problema que les planteamos al alumnado está inspirado en una situación real recogida de Bonals (1996), donde se describe el malestar que genera la falta de comunicación entre el equipo docente de un centro de 2º ciclo de infantil y las familias. Se presenta la figura del pedagogo clave para dar solución a este problema, pero no de cualquier manera sino, a través de un diseño de formación.

Cuando exponemos el problema en el aula lo ilustramos con ejemplos de notas reales que los centros hacen llegar a las familias, con fotos de niños/as de 3 años para que recuerden sobre quién mantienen o no una interacción las familias y el profesorado,…

Los contenidos que se trabajan con este problema están asociados a tres competencias específicas de la asignatura: a) Estrategias para el desarrollo profesional del profesorado (contenido vinculado con la competencia específica 3); b) Relación y comunicación en los contextos educativos (contenido vinculado con la competencia específica 1), y c) Diseños de procesos formativos (contenido vinculado con la competencia específica 4). También se desarrolla el contenido de la competencia general de trabajo en equipo que se encuentra a la base de esta metodología activa y de nuestro posicionamiento ante ella.

Los objetivos planteados con el problema son los siguientes:

- Experimentar la metodología cooperativa y dinámica del PBL (asociado a la competencia específica 3)
- Identificar los aspectos útiles / positivos y débiles / negativos del PBL como metodología didáctica y estrategia formativa (asociado a la competencia específica 3)
- Reflexionar en torno a la importancia de la comunicación entre el profesorado y las familias, como elemento curricular a planificar, desarrollar y evaluar en los procesos y contextos educativos (asociado a la competencia específica 1)
- Diseñar propuestas formativas para facilitar y mejorar la comunicación entre el profesorado y las familias (asociado a la competencia específica 4)

A continuación recogemos los pasos seguidos en la construcción grupal del POPBL sintetizados previamente en el siguiente cuadro:

	PLANTEAMIENTO	ANÁLISIS	INVESTIGAC.	RESOLUCIÓN	COMUNICAC.
OBJETIVOS	- Comprender los procesos comunicativos entre escuela-familia - Valorar la importancia de la formación del profesorado para la resolución de conflictos	-Identificar y clarificar los conceptos clave - Organizar las ideas y construir los vínculos	- Construir nuevo conocimiento - Hacer frente al reto de trabajar cooperativa-mente	-Diseñar una propuesta formativa	-Desarrollar la competencia comunicativa -Desarrollar la creatividad
COMO	-Problema escrito - Lectura a viva voz - Ilustración del problema	-Extraer Conceptos. -Mapa conceptual -Wiki	-Resultados de Aprendizaje (tabla) - Wiki	- Propuesta Formativa Escrita - Foro en Moodle	Difusión de Poster
EVALUACIÓN	- Evaluación inicial: Brainstorming	- Evaluación formativa.	- Evaluación formativa. Tutorías grupales; .Ficha de auto-evaluación y coevaluación, .Actas de grupo	- Coevaluación inter-grupos. Heteroevaluación.	- Cuestionario - Rúbrica

ANOTACION	- Docente como Dinamizador Impulsor de la participación	-Impulsor de la participa-ción en los grupos cooperativos.	- Garantías de seguimiento: .Tutorías individuales y grupales .Instrumentos de trabajo en equipo	- Tutorías grupales	- Cierre de los grupos y de la asignatura -Calificación docente

Figura 1. Proceso global del POPBL

Planteamiento

Los objetivos académicos planteados en este primer momento son: a) que los profesionales de la educación sean conscientes de la importancia de cuidar las relaciones familia-escuela y que ésta es una responsabilidad del profesional de la educación y, b) que sepan que el tema objeto de investigación es una tarea clave del claustro de profesores y que ante ella se den cuenta de la importancia que asume la formación del profesorado.

El planteamiento del problema al alumnado se hace de manera retadora: sintiendo que son ellos los responsables de dar una respuesta a la situación que plantea el claustro de profesores.

Se les presenta el problema en una hoja escrita y la docente lo lee a viva voz. El alumnado se suele quedar pensativo al evaluar sus capacidades para dar respuesta a lo que se le plantea. A los pocos minutos se ilustra el problema para acercarles aún más a la situación que se les ha planteado: se proyectan fotos de niños/as de tres años, para que sepan en el fondo qué otro colectivo participa del problema aunque sólo se menciona de pasada en el texto; se proyectan notas que los docentes de centros escolares de las mismas características que el que se describe en el problema envían a las familias para comunicarse con ellas (cantidad, contenido y momento en que se envía esa correspondencia,…). Estas ilustraciones hacen que la atención del alumnado se capte aún mejor, que hagan el problema suyo y que la motivación aumente.

Una vez presentado el problema se hace una primera evaluación de qué ha percibido el alumnado, a qué le dan importancia, cómo lo abordarían,… haciendo uso de la técnica del *Brainstorming*. Se recogen todas las aportaciones bien en la pizarra, o mejor aún a través de un soporte que nos permita guardar las ideas vertidas. En nuestro caso nombramos un secretario/a de la sesión de clase y escribe en el ordenador las ideas que los compañeros/as comentan y, se proyectan a la vez en clase a través del cañón.

Es importante tener en cuenta que el docente se convierte, en esta fase del planteamiento, en un dinamizador de la clase, teniendo como objetivo el fomento de la participación individual, pero respetando los principios de la

participación igualitaria y la interacción simultánea en el grupo-clase (Kagan, 1999).

Análisis

En este momento los objetivos académicos que nos planteamos son: a) identificar los conceptos claves que aparecen en el texto; b) aclarar los conceptos y problemas menores que se reflejan, intuyen o suponemos del texto; c) descubrir lo que esconde cada concepto (creencias, suposiciones,…), y d) organizar las ideas y construir las relaciones.

La forma de trabajar el análisis puede ser muy variada, desde que organicen en un papel las ideas (tarea más abierta) hasta pedirles que elaboren un mapa conceptual (tarea más cerrada y dirigida) bien manual o haciendo uso de aplicaciones informáticas como el *C-maps* o *Freemind*, y una vez elaborado el documento entren en *moodle* y lo cuelguen en una *wiki*.

En este momento es muy importante la evaluación formativa diseñada. En nuestro caso, nos parece esencial la acción orientadora y de apoyo que desarrolla el docente en el aula y en las sesiones de tutoría. En este caso el mapa conceptual nos servirá de base para revisar si han tenido en cuenta los contenidos curriculares con los que el docente quiere enlazar el problema. Si no fuera así la reorientación e inclusión de esos conceptos por parte del grupo es clave.

En esta fase el trabajo cooperativo de los grupos que se establecen desde el inicio de la asignatura es fundamental. En ellos se hace hincapié en que el trabajo de equipo se base en los principios de interdependencia positiva, responsabilidad individual (Johnson y Johnson, 1999), participación igualitaria e interacción simultánea (Kagan, 1999).

Investigación

Los objetivos académicos de esta tercera fase serán: a) construir conocimiento nuevo a partir de lo que saben, y b) enfrentarse a la organización del trabajo cooperativo frente a una tarea de indagación científica.

La manera de trabajar la investigación la planteamos desde los resultados de aprendizaje, situándoles ante la pregunta de: siendo conscientes de lo que sabemos, ¿qué necesitamos conocer para podernos enfrentar de manera profesional a este problema?

El grupo de trabajo estructura los resultados de aprendizaje en una tabla, que la cuelga en la *wiki* y, se organiza para dar respuesta a los interrogantes.

En esta fase, nuevamente adquiere un singular protagonismo la evaluación formativa, en tanto que el docente ayuda a los grupos a: 1) asegurar que los resultados mínimos de aprendizaje se estén alcanzando gracias al proceso de investigación en desarrollo. En este momento la acción tutorial, tanto virtual (no presencial) como presencial (horario de atención al alumnado), debe de estar bien articulada para garantizar el acercamiento y apropiación de los contenidos curriculares y, respetar los diferentes ritmos de aprendizaje inter e intra-grupos.

Al objeto de no perder de nuestro horizonte la evaluación formativa referida a la competencia general de trabajo en equipo, el grupo utiliza las actas, la ficha de autoevaluación y coevaluación para valorar su participación, compromiso y trabajo respecto a la acción del grupo. Estos instrumentos garantizan el seguimiento del trabajo cooperativo y el alumnado está habituado a utilizarlos pues son los mismos con los que interactúan a lo largo de la asignatura para otras situaciones de aprendizaje que les propiciamos.

Resolución
En esta fase del problema el objetivo académico planteado es: diseñar una propuesta formativa teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje.

En el foro de moodle se abre la posibilidad de que, de manera colaborativa, cada grupo vaya aportando los aspectos a abordar en un diseño formativo. Las docentes incorporan, en la medida de lo posible cuando las aportaciones son más escasas, aquellos pasos que aún no han contemplado en la construcción conjunta.

La coevaluación inter-grupos adquiere importancia en esta fase, de tal manera que la propuesta formativa que cada grupo ha construido y recogido por escrito se la pasa a otro grupo para que lo contraste, critique y aporte orientaciones para la mejora. Todos los grupos se conforman como evaluadores de la propuesta de otro grupo, teniendo que retroalimentar a través de un informe valorativo sobre el diseño.

La evaluación docente se centra en dos productos que el grupo, por el momento, ha elaborado: 1) el diseño de la propuesta formativa y, 2) el informe valorativo.

Comunicación
Los objetivos académicos de esta quinta fase serán: a) desarrollar la competencia comunicativa, tanto oral como escrita y, b) trabajar la creatividad.

La tarea que se les plantea como cierre del POPBL, y de la propia asignatura, es la elaboración de un póster que construyen basándose en su propuesta formativa. Tanto el grupo de castellano como el de euskara se junta en un espacio del campus universitario que es más abierto que un aula (ej.: un pasillo espacioso donde la comunidad transite con asiduidad) y se colocan los trabajos como en un congreso. Una persona del equipo (de manera rotativa) debe de estar al lado del póster para explicar el trabajo y contestar a las preguntas, mientras que el resto de los miembros se interesan por los otros trabajos.

La evaluación de esta fase se articula a través de dos instrumentos: 1) un cuestionario que contesta el alumnado al objeto de valorar la experiencia como estrategia formativa, y 2) una rúbrica que cumple la función de orientar y ayudar al alumnado a la hora de construir el póster y, la función calificadora para que las docentes evalúen el trabajo.

Este POPBL lo consideramos como un foco para el cambio, junto al resto de estrategias que desplegamos en la asignatura. Con todas ellas tratamos de incidir en la mejora de su proceso y de sus resultados, así como en ir teorizando sobre los procesos metodológicos asentados en la acción y el diálogo.

Síntesis y conclusiones

Compartiendo las características del ABP que hemos señalado anteriormente, sintetizamos a continuación diferentes aspectos significativos que hemos extraído a partir del análisis y reflexión en torno al trabajo realizado, articulado en tres ejes. El primero hace referencia al método de trabajo seguido, el segundo mira a la percepción del docente y el tercero aborda las limitaciones y los aspectos susceptibles de mejora. Posteriormente recogemos la percepción del alumnado acerca del proceso.

1. Análisis en torno al método de trabajo:

- El problema sitúa al alumnado en el rol de pedagogo/a. El alumnado comprende desde dónde –posición profesional- aborda el problema y de qué criterios se sirve en el proceso de toma de decisiones para diseñar su respuesta al problema.
- El problema se percibe cercano, habitual; una situación que ocurre en la vida de muchos centros.
- El alumnado se sitúa de frente a las decisiones que tomará en un futuro próximo.
- El grupo presenta qué sabe hacer y lo constata a través de evidencias.
- El trabajo realizado activa aspectos cognitivos, psicomotores y afectivos.
- El contexto de trabajo da la oportunidad de fraguar el trabajo colaborativo sentado las bases y desarrollando competencias propias del perfil profesional.

2. Percepción y constataciones de las docentes:

- El ABP posibilita la coherencia entre lo que se aprende, se ve y se hace.
- Permite observar que las competencias recogidas en el curriculum se trabajan y evalúan de un modo integral.
- La secuencia de trabajo en el ABP posibilita el trabajo integrado de diferentes modalidades formativas; trabajo autónomo, prácticas de aula y seminarios.
- Facilita la incorporación y la transferencia de contenidos curriculares trabajados en otras materias.
- Se percibe y constata que el alumnado trabaja motivado en las diferentes modalidades formativas que subyacen en la organización del trabajo.
- La estrategia metodológica del ABP cuando culmina en la realización de un proyecto (POPBL), en este caso un diseño formativo, posibilita el cierre del trabajo a través de un producto que puede difundirse bien en el grupo, bien entre otros miembros de la comunidad educativa.

3. Limitaciones, necesidades de las docentes y vías de mejora.

- Se observa la necesidad de profundizar en el manejo de nuevas Herramientas de Tecnologías aplicadas a la educación; *Freemind* (para la realización de mapas conceptuales) o *Wikis* por ejemplo.
- Es preciso garantizar el trabajo con los grupos; incidir y continuar investigando en el aula en torno al seguimiento y el acompañamiento grupal.

- Tener en cuenta a la hora de plantear los diseños formativos el número de grupos con los que ha de trabajar la docente. Ciñéndonos a este caso, el acompañamiento en una de las líneas a diez grupos, demanda un gran esfuerzo en el seguimiento. Este aspecto nos abre como docentes una vía de investigación-acción en el aula en torno a los proceso de trabajo con ABP o POPBL en grupos grandes.
- Considerar la importancia del trabajo cooperativo cuando el ABP se simultanea con grupos acompañados por diferentes docentes. El proceso para llegar a acuerdos, la justificación de los criterios de seguimiento y modalidades de acompañamiento, requieren generar un lenguaje común entre los docentes y la capacidad de explicitar y hacer transparente su práctica no solo en relación a los aspectos metodológicos sino en relación a la visión y abordaje de la disciplina en la que se encuadra el problema.

Desde la perspectiva del alumnado, los descubrimientos que deseamos destacar se engloban en las sensaciones, sentimientos y percepciones que ha vivido en esta asignatura y que han explicitado a la hora de describirla.
Recogemos a continuación lo que, de manera resumida, ha sido para ellos nuestra metodología:

- **Osada y atrevida**: se define como una metodología que huye de la monotonía, donde cada clase es distinta, pues se plantean nuevos retos.
- **Trabajada**: Se ha percibido la adaptación al grupo, la flexibilidad en el abordaje de los contenidos y acciones que precisaban trabajarlas en el aquí y ahora, sin tener posibilidad de poderlas aplazar. Un compromiso con el grupo y con uno/a mismo/a.
- **Libre y autorreguladora**: se define como una dinámica en que, a pesar de su secuencialidad y cronograma preestablecido, cada grupo gestiona el tiempo y se empodera del ritmo de aprendizaje.
- **Activa**: se describe la metodología como aquella que pone a actuar física y mentalmente al alumnado, donde sólo cabe una apuesta por la actitud activa.
- **Participativa**: se valora positivamente la posibilidad continua y permanente de escuchar, dialogar y contrastar *a* y *con* los demás, reconociéndonos con las equivocaciones.
- **Motivadora, movida y nueva**: Se describe como un comento en el que el alumnado se mostraba abierto a lo nuevo y desconocido con ansia de experimentar y opinar sobre lo vivido.
- **Confianza**: Se refuerza la idea de haber sentido que las docentes creían en ellos/as, en su potencial de aprendizaje y en su capacidad como profesionales de la enseñanza.

Las aportaciones del alumnado nos reafirman en nuestra convicción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se conforma, en parte, de un conjunto de acciones que deben seducir al alumnado. Seducir para interesarse, participar, actuar, valorar y creer en ellos/as mismos/as. Esa ola de interés y de acción entendemos que debe investir también al profesorado que acompaña el proceso de trabajo del grupo.

Bibliografía

Arregi, X., Bilbatua, M., Sagasta, M.P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y C.C. de la educación de Mondragón Unibertsitatea. *Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 109-129.

Barrows, H. (1986). A taxonomy of problema based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.

Benito, A. & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea

Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectorado Académico, ITESM (2004). *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. (Leído el 1 de septiembre de 2010). Disponible en www.ub.es/mercanti/abp.pdf . Escribano, A. & Del Valle, A. (2008. *El aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Exley & Dennick (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós/ Madrid: MEC.

Freire, P. (1997). *A la Sombra de este Árbol*. Barcelona: El Roure.

Habermas, J. (1997-1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidos.

Kagan, S. (1999). Cooperative Learning. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2007). Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria. Documento de trabajo. Disponible en:http://www.uib.es/ice/cfp_univ/3.pdf

La teoría del aprendizaje significativo: un referente aún actual para la formación del profesorado.

Mª Luz Rodríguez Palmero. mrodriguezpalmero@gmail.com
CEAD Santa Cruz de Tenerife Mercedes Pinto.
Concesa Caballero Sahelices.
Dpto. de Física, Universidad de Burgos.
Marco Antonio Moreira.
Dpto. de Física, Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil.

Resumen
Se pretende aportar un mayor y mejor conocimiento de la teoría del aprendizaje significativo, desde una visión más actualizada y global, como marco eficaz para la formación docente. Desde este enfoque se entiende que los enseñantes deben actuar como mediadores que catalizan la construcción de aprendizajes significativos en su alumnado, mostrando su vigencia en esta área.

Introducción
Habiendo recorrido ya toda una década del siglo XXI e inmersos en la era de las tecnologías de la información y comunicación, resulta interesante y esclarecedor asomarnos a cualquier aula de un centro cualquiera, en cualquier lugar que se nos ocurra. ¿Qué podemos observar? Básicamente, que nuestros modos de enseñar siguen siendo los mismos de siempre, que no se diferencian prácticamente en nada de los que conocimos como estudiantes hace años, que eran similares también a los de hace un siglo, y dos, … y más. Responden a un modelo adoctrinante y disciplinario que contempla al alumno como un sujeto que debe ser sometido, que no aporta o trae nada a la escuela y no como el protagonista esencial y eje fundamental del proceso de enseñanza/aprendizaje. Si fuera así y realmente éste fuera su objetivo, "*la escuela tendría que triunfar siendo aceptada por su capacidad de infundir seducción por la cultura que ofrece y por el modo de vida que es posible tener en ella, pues sólo de ese modo puede propiciar los aprendizajes*" (Gimeno, 2003, pág. 246) y no estaríamos hablando tan insistentemente del fracaso escolar como lo hacemos en la actualidad. Como exponen los propósitos del presente congreso, "*la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad*", frustrando de facto el logro de sus objetivos y finalidades. En ese proceso, y atendiendo de nuevo a los objetivos de este evento, "*la figura del docente como catalizador de los procesos de enseñanza/aprendizaje se sitúa en el eje de atención y polémica*". ¿Qué se le pide al enseñante de hoy? ¿Qué es lo que debe saber y saber hacer? Para Gimeno (2003, pág. 244), es necesario realizar un esfuerzo tendente a redefinir el papel de la escolarización de modo que se contemplen como principios:
"*1) La relevancia del contenido que se aprende, 2) el que sea significativo para quienes deban aprenderlo, 3) que resulte subyugante, motivador, 4) que transforme el modo de percibir el mundo de las realidades naturales y sociales que se funda en el conocimiento del sentido común con el que abordamos y nos manejamos en la vida cotidiana para reconstruirlo, 5) que proporcione un orden mental que, progresivamente, se vaya haciendo más complejo, alumbrando el*

deutero-aprendizaje (el aprender a aprender), 6) que mejore todas las capacidades de expresión y comunicación que sean posibles, 7) que vaya dando, poco a poco, conciencia de la validez del saber, del conocimiento que reflexiona sobre él mismo, 8) que dé razón de la provisionalidad del conocimiento y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a mantener las propias posiciones, 9) abriéndose a otras formas de pensar distintas a las propias, 10) cultivando las virtudes de una ética del saber: admitiendo los límites de lo conocido, los valores de la verdad, el procedimiento para resolver las posiciones contrapuestas, sentir la inseguridad de la incertidumbre, …".

¿Estamos los docentes capacitados para trabajar con nuestros alumnos en estos términos? ¿Hemos desarrollado las competencias necesarias y suficientes para hacerlo? ¿Se forma al futuro profesorado para dar cuenta de ello o también su preparación responde a los modelos y prácticas tan fuertemente arraigadas que aún hoy seguimos en las escuelas y universidades, "las mismas de siempre", en suma?

En 1963 David P. Ausubel hizo pública la teoría del aprendizaje significativo (inicialmente la teoría del aprendizaje verbal significativo), una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. Aprendizaje significativo, su constructo esencial, se ha convertido durante este tiempo en lugar común de diseñadores del currículum escolar, de investigadores en educación y de docentes y, sin embargo, después de tanto tiempo, aún hoy se desconoce su significado real y los fundamentos teóricos que lo sustentan. Es llamativa la cantidad de artículos, textos y documentos que utilizan "aprendizaje significativo", incluso con profusión en algunos casos, y observando su bibliografía no aparece referencia alguna a la teoría de la que deriva este constructo y que le dio origen, hecho este que demuestra el profundo desconocimiento que se tiene del mismo a pesar de su generalización en la argumentación. "*Ha habido una apropiación superficial y polisémica del concepto de aprendizaje significativo. Todo el aprendizaje pasó a ser significativo, todas las metodologías de enseñanza pasaron a tener como objetivo un aprendizaje significativo. Una trivialización del concepto*" (Moreira, en prensa). Más allá de su aparente simplicidad, la teoría que Ausubel propuso es un referente teórico de una gran densidad y fuerza explicativa, todavía hoy vigente, que aporta todos y cada uno de los ingredientes que realmente hacen posible que el alumnado atribuya significatividad a lo que aprende (Rodríguez, 2008).

Este texto pretende una aproximación a la teoría del aprendizaje significativo tendente a mostrar sus potencialidades para la formación del profesorado. Para ello se expone inicialmente el significado original atribuido por Ausubel al aprendizaje significativo y, posteriormente, diferentes contribuciones que ha recibido este constructo a lo largo de su historia, que lo han dotado de una capacidad explicativa aún mayor, desde un referente cognitivo más actual. Se aportan también algunas ideas y apuntes relativos a lo que supone el trabajo docente desde la perspectiva de esta teoría. Finalmente, se analiza su aportación a la formación del profesorado en la actualidad. Este recorrido nos permitirá mostrar su validez para obtener una mayor competencia en la formación del profesorado, tanto inicial como en ejercicio, a pesar de sus casi cincuenta años de historia.

Significado original del aprendizaje significativo

¿Cómo se concibió originalmente el aprendizaje significativo? Éste es el constructo esencial de la teoría que Ausubel postuló en 1963, con la que pretendía:

"*a) Descubrir la naturaleza de aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que afecten, en el alumno, la adquisición y retención a largo plazo de cuerpos organizados de conocimiento; b) el amplio desarrollo de las capacidades para aprender y resolver problemas; c) averiguar qué características cognoscitivas y de personalidad del alumno, y qué aspectos interpersonales y sociales del ambiente de aprendizaje, afectan los resultados de aprender una determinada materia de estudio, la motivación para aprender y las maneras características de asimilar el material, y d) determinar las maneras adecuadas y de eficiencia máxima de organizar y presentar materiales de estudio y de motivar y dirigir deliberadamente el aprendizaje hacia metas concretas*" (Ausubel, 1976, pág. 23).

Estamos ante una teoría psicológica del aprendizaje en el aula que centra su atención en el proceso que conduce a los estudiantes a su aprendizaje, así como en su naturaleza, las condiciones que lo favorecen y los resultados por ellos obtenidos que, obviamente, deben ser evaluados (Ausubel, 1976). Su finalidad es aportar todo aquello que garantice la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, dando respuesta así a las pretensiones antes planteadas, de manera que los discentes puedan atribuirle significado a esos contenidos. Como vemos, la teoría del aprendizaje significativo es mucho más que su constructo central, que es lo que ha trascendido y se ha generalizado, incluso con significados diferentes a los que su fundador le atribuyó, como se ha expuesto.

Ausubel (1976, 2002), autor de esta famosa etiqueta, caracterizó el aprendizaje significativo como el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Se produce así una interacción entre esos nuevos contenidos y elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva que reciben el nombre de subsumidores. No se trata de una interacción cualquiera, de suerte que la presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en esa interacción, de la que resulta también la transformación de los subsumidores en la estructura cognitiva, que van quedando así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables (Moreira, 2000). Para Ausubel, éste es el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos. La atribución de significados sólo es posible por medio de un aprendizaje significativo, de modo que éste no sólo es el producto final, sino también el proceso que conduce al mismo, que se caracteriza y define por la interacción. Esta premisa es esencial y supone que el estudiante aprende, cuando lo hace significativamente, a partir de lo que ya sabe. Desde esta perspectiva, pues, se constituye en el protagonista del evento educativo.

La consecución de un aprendizaje significativo está asociada a dos condiciones esenciales:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje de quien aprende, es decir, que haya predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:
- que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende, de manera no arbitraria y sustantiva.
- que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Aun contando con la predisposición para aprender y con la utilización de un material lógicamente significativo, no hay aprendizaje significativo si no están presentes en la estructura cognitiva los subsumidores claros, estables y precisos que sirvan de anclaje para la nueva información. El nivel de inclusividad de los subsumidores viene a ser el grado de conceptualización necesario para que el estudiante realice una tarea de aprendizaje concreta (Rodríguez, 2008). Por eso, la variable independiente más importante para que se produzca aprendizaje significativo es la estructura cognitiva del individuo (Ausubel, 1976); de esta idea deriva el más famoso aforismo ausubeliano (op. cit., pág. 6): "*Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente*".

En el aprendizaje significativo, el aprendiz no es un receptor pasivo; muy al contrario. Debe hacer uso de los significados que ya internalizó, para poder captar los significados de los materiales educativos. En ese proceso, al mismo tiempo que está progresivamente diferenciando su estructura cognitiva, está también haciendo reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias, reorganizando su conocimiento. O sea, el aprendiz construye su conocimiento, produce su conocimiento (Moreira, 2005).

Frente al aprendizaje significativo, que es el proceso mental por el que los individuos atribuimos significados, Ausubel (1976, 2002) considera el aprendizaje mecánico como un proceso en el que no se da interacción entre el nuevo contenido y la estructura cognitiva del aprendiz o que, de haberla, es arbitraria y literal. Cuando esto ocurre, bien porque no existan elementos de anclaje claros y relevantes o bien porque no haya predisposición para aprender significativamente, el resultado final de ese proceso es un aprendizaje repetitivo que carece de significado.

Aportaciones al constructo de aprendizaje significativo

Una vez conocido el significado original atribuido por Ausubel al aprendizaje significativo cuando lo propuso, conviene que analicemos cómo ha evolucionado este constructo a lo largo de sus casi cincuenta años de historia.

Novak (1998, pág. 13) entiende que "*El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano*". Este autor le da así carácter humanista al término

aprendizaje significativo, pues tiene en cuenta la importante influencia de la experiencia emocional en el proceso que conduce al desarrollo de un aprendizaje significativo. *"Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor*" (Moreira, 2000), interacción sin la que no se produce un aprendizaje significativo. Pero no sólo es un resultado, sino un proceso en el que se comparten significados y se delimitan responsabilidades; esta idea se desarrolla en la teoría de educación postulada por Gowin (1981). Para él, *"la enseñanza se consuma cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno."* (Gowin, 1981, pág. 81). La idea básica que Gowin preconiza es que se establece una interacción triádica profesor/alumno/materiales educativos del currículum tendente a compartir significados, sin la que de ningún modo se obtendría un aprendizaje significativo.

Aprendizaje significativo es una proposición subyacente a otras teorías constructivistas. Así como Ausubel habla de subsumidor, cada teoría tiene su constructo básico. En la de Piaget es *esquema de asimilación*; se podría decir entonces que el sujeto aprende, o elabora nuevos esquemas, desde los esquemas ya construidos. En la de Kelly (1963) el elemento fundamental es el de *constructo personal*, de donde viene que el sujeto aprende, o genera nuevos constructos, desde los que ya había construido. En la de Johnson-Laird (1983), el constructo clave es el de *modelo mental*, del que se deriva que el sujeto construye nuevos modelos mentales desde la recursividad de modelos anteriores, desde primitivos conceptuales y desde la percepción. Vergnaud (1990) también utiliza el concepto de esquema, pero sus esquemas tienen invariantes operatorios que se constituyen en conocimiento implícito, teniendo éstos gran influencia en la construcción de nuevos esquemas y nuevos conceptos. Por lo tanto, el concepto de aprendizaje significativo, como aquel en el cual nuevos conocimientos adquieren significados a través de la interacción con conocimientos específicamente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del aprendiz, es subyacente a otras teorías. El conocimiento previo puede, por ejemplo, ser interpretado en términos de esquemas de asimilación, constructos personales, modelos mentales, invariantes operatorios (Moreira, 1997; en prensa).

El aprendizaje significativo supone cuestionamiento y requiere la implicación personal de quien aprende, esto es, una actitud reflexiva hacia el propio proceso y el contenido objeto de aprendizaje tendente a que nos preguntemos qué queremos aprender, por qué y para qué aprenderlo significativamente. Surge así una nueva aportación, que es su carácter crítico. *"A través del aprendizaje significativo crítico es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella*" (Moreira, 2005). Los principios que definen un aprendizaje de esta naturaleza son (Moreira, 2005, 2010):

1. Aprender que aprendemos a partir de lo que ya sabemos. (*Principio del conocimiento previo).*
2. Aprender/enseñar preguntas en lugar de respuestas. (*Principio de la interacción social y del cuestionamiento*).
3. Aprender a partir de distintos materiales educativos. (*Principio de la no centralidad del libro de texto*).

4. Aprender que somos perceptores y representadores del mundo. (*Principio del aprendiz como perceptor/representador*).
5. Aprender que el lenguaje está totalmente involucrado en todos los intentos humanos de percibir la realidad. (*Principio del conocimiento como lenguaje*).
6. Aprender que el significado está en las personas, no en las palabras. (*Principio de la conciencia semántica*).
7. Aprender que el ser humano aprende corrigiendo sus errores. (*Principio del aprendizaje por el error*).
8. Aprender a desaprender, a no usar los conceptos y las estrategias irrelevantes para la sobrevivencia. (*Principio del desaprendizaje*).
9. Aprender que las preguntas son instrumentos de percepción y que las definiciones y las metáforas son instrumentos para pensar. (*Principio de la incertidumbre del conocimiento*).
10. Aprender a partir de diferentes estrategias de enseñanza. (*Principio de la no utilización de la pizarra*).
11. Aprender que simplemente repetir la narrativa de otra persona no estimula la comprensión. *(Principio del abandono de la narrativa).*

¿No hay similitudes entre estos principios y los expuestos por Gimeno (2003) con respecto a lo que debe saber y saber hacer un docente? ¿Se puede, por ejemplo, atribuir significados en el aula si lo que se ofrece al estudiante no tiene ninguna relevancia para él? Pérez Gómez (2006, pág. 101) considera aprendizaje relevante como "*aquel tipo de aprendizaje significativo que por su sentido e importancia para el individuo provoca inestabilidad cognitiva, conflicto cognitivo, duda e interrogación, porque les hace repensar sus esquemas clásicos de interpretación al darse cuenta de que son insuficientes y les hace abrirse a la posibilidad de construir nuevos esquemas de interpretación de la realidad que son y que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos en parte nuevos*". Para este autor, el aprendizaje relevante depende de dos factores: la intencionalidad del que aprende, esto es, el valor que le atribuye la persona a ese conocimiento, que puede ser valor de uso o valor de cambio -que es el que conduce a la reconstrucción de sus esquemas-, por una parte; y, por otra, del contexto, que puede ser de producción, de aplicación y de reproducción, siendo los dos primeros los que conducirían a un aprendizaje relevante para la vida y no solo reproductivo, que se puede ejemplificar en la superación de una prueba, tras la cual, desaparece la atribución de significados (Rodríguez, 2008). La relevancia atribuida a lo que se aprende, entendida en los términos expuestos, representa una interesante reflexión que añadir a las aportaciones que han enriquecido el constructo de aprendizaje significativo a lo largo del tiempo, en la línea de sentido crítico que éste debe tener.

¿Pero cómo interpretamos hoy el aprendizaje significativo? Necesariamente hemos tenido que recurrir a una explicación más cognitiva, más actual, que dé cuenta de las lagunas observadas en los presupuestos ausubelianos relativos al proceso de asimilación. Ausubel insiste en la interacción entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos para que haya aprendizaje significativo, pero no da cuenta ni del proceso mismo, ni de las condiciones y características de esa interacción. Buscando respuestas hemos incorporado los conceptos de modelo mental y esquema para comprender y explicar los

procesos cognitivos que conducen a la atribución de significados. ¿Qué papel le asignamos a estos modos diferenciados de representación mental en una explicación más actual de la asimilación ausubeliana que conduce al aprendizaje significativo? Ante una nueva información aportada en situaciones relativamente familiares, la mente humana recurre a esquemas de asimilación que suponen una organización invariante de la conducta; estos esquemas operan en la memoria a largo plazo y suponen el bagaje cognitivo del individuo. Son representaciones que dotan de estabilidad. Cuando la situación es nueva para él, estos esquemas no le funcionan, no son suficientes para dar cuenta de la misma, teniendo que recurrir a la construcción de un modelo mental, una representación que se ejecuta en la memoria de trabajo, en la hora, para dar cuenta de eso que resulta nuevo; se caracterizan porque suministran al sujeto poder explicativo y predictivo, permitiendo la aprehensión de esa nueva situación. Esquemas y modelos mentales establecen una interacción dialéctica, de tal manera que cuando construimos un modelo mental, recurrimos a los esquemas ya construidos y éstos una vez se van estabilizando, dan lugar a una organización invariante de la conducta por dominio, lo que supone un nuevo esquema de asimilación más rico, más amplio y estructurado. De este modo podemos explicar la reestructuración cognitiva que deriva en un aprendizaje significativo.

Pero el aprendizaje significativo no es simple ni es súbito. Aunque hayamos llegado a una explicación cognitiva comprensible, plausible y fructífera, no podemos creer que tiene lugar de manera abrupta o que el aprendizaje es o bien significativo o bien mecánico, o sea, que hay una dicotomía clara entre ambos. Para Vergnaud, el conocimiento está organizado en campos conceptuales cuyo dominio, por parte del sujeto que aprende, tiene lugar a lo largo de un extenso período de tiempo. Campo conceptual es, sobre todo, un conjunto de situaciones-problema, que para controlarlas y dominarlas requieren a su vez el dominio de varios conceptos de naturaleza distinta. Los conocimientos de los estudiantes son moldeados por las situaciones que encuentran y progresivamente dominan. Pero esas situaciones son cada vez más complejas. Un campo conceptual es un campo complejo. La única manera de que un sujeto lo pueda dominar es ir, progresivamente, dominando situaciones cada vez más complejas. A medida que progresa en el dominio de un campo conceptual, necesita nuevas conceptualizaciones y así es como se va desarrollando el individuo cognitivamente. Sin embargo, esa trayectoria es lenta, progresiva, no lineal, con rupturas y continuidades. Las situaciones son los nuevos conocimientos y son ellas las que dan sentido a los conceptos, pero para dominarlas, el sujeto necesita conceptos, o sea, conocimientos previos. Pero esos conocimientos previos se quedarán más elaborados en función de esas situaciones en las cuales son usados. Es ésa la interacción que caracteriza el aprendizaje significativo, pero en una óptica de progresividad y complejidad. La situación adquiere así una importancia crucial y propiciar aquéllas que conducen a un aprendizaje eficaz es tarea docente (Moreira, 2006; Caballero, 2008). Los nuevos conocimientos de Ausubel serían las nuevas situaciones. Los conocimientos preexistentes (subsumidores) serían conceptos en construcción. De la interacción (relación dialéctica) entre ellos resultaría el aprendizaje significativo, de manera progresiva. No podemos perder de vista

que lo que resulta significativo y, por tanto, perdurable, es el esquema de asimilación que determina la conducta y este proceso requiere tiempo.

Para explicar el conocer, según Maturana (2001), es necesario explicar al conocedor que es el ser humano, un sistema autopoiético, es decir, un ser que tiende a la conservación de su propia organización, experimentando para ello cambios internos encaminados a compensar las perturbaciones del exterior. Si aplicamos esta idea a la educación, el alumno es un sistema autopoiético, siendo el docente y los materiales educativos agentes perturbadores. Es ese alumno en su estructura quien determina sus cambios frente a tales perturbaciones. Los conocimientos previos de los estudiantes son explicaciones que son reformulaciones de la experiencia y estas explicaciones se dan en el lenguaje. El aprendizaje significativo tiene lugar, entonces, en el dominio de interacciones perturbadoras que generan cambios de estado, o sea, cambios estructurales sin alterar la organización autopoiética, manteniendo la identidad. Desde esta perspectiva, la idea es que es el sujeto, como sistema autopoiético, quien determina la significatividad de su aprendizaje, manteniendo siempre la organización cognitiva. Esta interpretación es coherente con la propuesta original de Ausubel de que la predisposición para aprender es una de las dos condiciones esenciales para el aprendizaje significativo. La otra es el conocimiento previo (Moreira, 2006).

Recapitulemos: aprendizaje significativo es el constructo central de la concepción original de Ausubel, que expresa el mecanismo por el que se atribuyen significados en contextos formales de aula y que supone unas determinadas condiciones y requisitos para su consecución. Es una idea subyacente a diferentes perspectivas que no sólo no lo invalidan, sino que amplían su vigencia y su capacidad explicativa, si bien reclama la consideración de diferentes enfoques más actuales, desde una concepción más acorde con la psicología cognitiva actual, que nos ha conducido a una explicación de la asimilación y retención ausubeliana con el concurso de los modelos mentales y los esquemas de asimilación. En ese proceso de evolución del constructo, y teniendo en cuenta que ya no son suficientes los postulados iniciales de la teoría, como se ha señalado, ha adquirido una especial relevancia la premisa fundamental de que el aprendizaje significativo supone un proceso complejo y progresivo que reclama, además, una visión crítica de los mecanismos que conducen a la significación y la conceptualización.

La teoría del aprendizaje significativo como guía en el trabajo docente.

La teoría del aprendizaje significativo es una teoría psicológica del aprendizaje en el aula, como se ha expuesto, que trata sobre la adquisición de los cuerpos organizados de conocimiento que se manejan en la clase. El trabajo que realizamos como docentes es precisamente el de intentar presentar y enseñar esos contenidos estructurados para su aprendizaje. Ninguna otra teoría ha establecido una propuesta tan clara para dar cuenta de los procesos cognitivos implicados en la interacción que se produce entre profesor, alumnos y materiales educativos, cuando se presenta y adquiere esa nueva información. En este marco teórico se encuentran respuestas a muchos de los interrogantes y problemas que el docente se ha planteado durante mucho tiempo que, analizados a la luz de sus presupuestos fundamentales, permiten darles sentido

y anticipar algunas soluciones (Moreira, 2008). No sólo delimita y caracteriza el aprendizaje significativo, sino que ofrece toda una construcción teórica que da cuenta de qué es el aprendizaje significativo y de cómo debemos trabajar los docentes para alcanzarlo (Rodríguez, 2008).

¿Pero cómo se plasma esto en la práctica? ¿Qué es lo que supone este referente teórico en el trabajo docente, en el día a día del aula? ¿Qué es lo que tenemos que hacer y saber hacer los profesores, esto es, cómo podemos facilitar el aprendizaje significativo?

Como ya vimos, Ausubel tomó como premisa que si fuese posible separar una única variable como la que más influye en el aprendizaje ésta sería el conocimiento previo del aprendiz. Luego, nuestra primera tarea como educadores es averiguar cuál es ese conocimiento de partida sobre el que tenemos que apoyar todas nuestras estrategias para lograr que lo que le ofrecemos pueda ser aprendido significativamente. Pero la enseñanza escolar no está organizada de manera que se pueda tener en cuenta el conocimiento previo del alumno. La escuela cambiaría mucho si eso ocurriese (Moreira, en prensa).

Recordemos que son dos las condiciones para el aprendizaje significativo: 1) nuevos conocimientos (vehiculados por los materiales didácticos) potencialmente significativos y 2) predisposición para aprender. Pero la primera de esas condiciones es fuertemente dependiente del conocimiento previo del aprendiz, pues, si éste no existe, ningún nuevo conocimiento será potencialmente significativo. Sin embargo, la segunda condición también tiene que ver con el conocimiento previo, pues normalmente cuanto más domina el individuo significativamente un campo de conocimientos, más se predispone a nuevos aprendizajes en ese campo o en campos afines. En el caso del aprendizaje mecánico ocurre lo inverso: cuanto más tiene el aprendiz que memorizar contenidos mecánicamente, más se predispone contra esos contenidos o disciplinas.

Una segunda premisa de la teoría del aprendizaje significativo es que el sujeto que aprende va diferenciando progresivamente y, al mismo tiempo, reconciliando de manera integrada, los nuevos conocimientos en interacción con los ya existentes. O sea, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son dos procesos simultáneos característicos de la dinámica de la estructura cognitiva. A través de esos procesos, el aprendiz va organizando, jerárquicamente, su estructura cognitiva en un determinado campo de conocimientos. Jerárquicamente significa que algunos subsumidores son más generales, más inclusivos que otros, pero esa jerarquía no es permanente; a medida que tienen lugar los procesos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora, la estructura cognitiva se va alterando. Por eso, si la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos fundamentales de la dinámica de la estructura cognitiva en el transcurso del aprendizaje significativo, la facilitación de este aprendizaje en situaciones de enseñanza debería usarlos como principios programáticos de la materia de enseñanza. Eso significa que el contenido curricular debería, inicialmente, estar

organizado en términos conceptuales de manera que se puedan identificar las ideas más generales, más inclusivas, los conceptos estructurantes, las proposiciones-clave de lo que se va a enseñar. Ese estudio permitiría identificar lo que es importante y lo que es secundario, superfluo, en el contenido curricular. Esta consideración reclama, pues, que el profesorado realice el análisis del contenido que enseña, de modo que lo trabaje de forma pertinente y congruente con esta concepción. La gran mayoría de los libros didácticos no promueve la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora. Su organización es lineal, muchas veces cronológica, empezando con lo más simple y terminando con lo más complejo, o más difícil. Es una organización lógica, no psicológica. Desde el punto de vista cognitivo, el aprendizaje significativo será facilitado si el aprendiz tiene una visión inicial del todo, que es importante, entonces, para diferenciar y reconciliar significados, criterios, propiedades, categorías, etc.

Otro aspecto que generalmente se aborda cuando se habla de facilitación del aprendizaje significativo son los *organizadores previos.* Ausubel los propuso como recurso educacional cuando el aprendiz no tiene los subsumidores adecuados para dar significado al nuevo conocimiento. No hay una definición precisa de qué es un organizador previo, y tampoco podría haberla, pues depende de cada caso. Serían materiales introductorios presentados en un nivel más alto de generalidad e inclusividad, formulados de acuerdo con conocimientos que tiene el alumno, que harían de puente cognitivo entre estos conocimientos y los que debería tener para que el material fuese potencialmente significativo. Hay, sin embargo, otra situación en la cual los organizadores previos pueden ayudar mucho. Muchas veces, el alumno tiene conocimientos previos adecuados, pero no percibe la relacionabilidad y la discriminabilidad entre esos conocimientos y los nuevos que le están siendo presentados en las clases y en los materiales educativos. En ese caso, es imprescindible que se usen recursos educativos que muestren esa relacionabilidad y discriminabilidad, o sea, cómo los nuevos conocimientos se relacionan con los anteriores y cómo se diferencian de ellos.

Además de la diferenciación progresiva, de la reconciliación integradora y de los organizadores previos, Ausubel recomendaba también el uso de los principios de la *organización secuencial* y de la *consolidación* para facilitar el aprendizaje significativo. El primero de ellos implica sacar partido de las dependencias secuenciales naturales existentes en la materia de enseñanza. Según Ausubel, es más fácil para el alumno organizar sus subsumidores, jerárquicamente, si en la materia de enseñanza los tópicos están secuenciados en términos de dependencias jerárquicas naturales, o sea, de modo que ciertos tópicos dependan naturalmente de los que les anteceden. La *consolidación* tiene que ver con el dominio de conocimientos previos antes de la introducción de nuevos conocimientos. Es una consecuencia inmediata de la teoría: si el conocimiento previo es la variable que más influye en la adquisición significativa de nuevos conocimientos, nada más natural que insistir en el dominio del conocimiento previo antes de presentar los nuevos. Es preciso, sin embargo, tener cuidado con ese principio. Aprendizaje para el dominio es una estrategia que fácilmente puede llevar al aprendizaje mecánico tan típico del enfoque behaviorista. El aprendizaje significativo es progresivo, el dominio de un campo conceptual, un

campo de situaciones, es progresivo, con rupturas y continuidades (Moreira, Caballero y Rodríguez, 2004) y puede llevar un tiempo relativamente grande. La consolidación ausubeliana no debe ser confundida con el aprendizaje para el dominio conductista. En el contexto del aprendizaje significativo, consolidación significa que no es inmediato y que ejercicios, resolución de situaciones-problema, clarificaciones, discriminaciones, diferenciaciones, integraciones, … son importantes antes de la introducción de nuevos conocimientos.

Otro recurso extremadamente importante en la facilitación del aprendizaje significativo es el *lenguaje*. Tanto es así que en la primeras descripciones de la teoría, Ausubel usaba la terminología aprendizaje verbal significativo (Ausubel, 1963). El lenguaje está totalmente implicado en cualquiera y en todas las tentativas humanas de percibir la realidad (Postman y Weingartner, 1969, p.99). El aprendizaje significativo depende de la captación de significados que implica un intercambio, una negociación de significados, esencialmente dependiente, a su vez, del lenguaje. En ese proceso, profesor y alumno buscan compartir significados, que son los aceptados en un cierto contexto. Al presentar los significados, el profesor usa el lenguaje como vehículo de comunicación y de negociación; al devolver los significados que está captando, el alumno usa el lenguaje también como vía de expresión del proceso de aprendizaje que está desarrollando. Vemos, pues, una nueva implicación docente de suma importancia que se relaciona con el papel que le atribuimos a quien aprende. No es un individuo sometido y pasivo que no trae nada a la escuela, sino que es su protagonista máximo, un personaje al que necesariamente tenemos que oír y al que le tenemos que dar la oportunidad de expresarse, de devolver lo que ha captado, de interaccionar con el docente y con sus compañeros en un proceso de negociación colectiva de significados. Ya no cabe, en esta perspectiva, el silencio del estudiante, más bien al contrario, pues compromete al profesor, que es el que debe dar clase con la boca cerrada (Finkel, 2008). El aula no debe regirse por un discurso monológico, sino por una comunicación dialógica en términos bakhtinianos que dé espacio y juego a las voces del alumnado. (Marrero y Rodríguez, 2008). El ser humano vive en el lenguaje. Por tanto, el lenguaje es esencial en la facilitación del aprendizaje significativo.

Se podría hablar también de *estrategias e instrumentos* (didácticos) facilitadores del aprendizaje significativo. ¿Cuáles serían? Uno de ellos ya fue mencionado: el *organizador previo*. Otro instrumento muy frecuentemente asociado al aprendizaje significativo es el mapa conceptual. *Mapas conceptuales* (Novak y Gowin, 1984; Moreira, 2006) son diagramas conceptuales jerárquicos que destacan conceptos de un cierto campo conceptual y relaciones (proposiciones) entre ellos. Son muy útiles en la diferenciación progresiva, en la reconciliación integradora de conceptos y en la propia conceptualización. *Diagramas V* (Novak y Gowin, 1984 Gowin y Álvarez, 2005; Moreira 2006), instrumentos heurísticos que enfatizan la interacción entre el pensar (dominio conceptual) y el hacer (dominio metodológico) en la producción de conocimientos a partir de cuestiones centrales, son también considerados como facilitadores del aprendizaje significativo. *Las actividades colaborativas*, presenciales o virtuales, en pequeños grupos tienen gran potencial para facilitar el aprendizaje

significativo porque viabilizan el intercambio, la negociación de significados, y ponen al docente en la posición de mediador. (Moreira, en prensa).

La facilitación del aprendizaje significativo depende mucho más de una nueva postura docente, de una nueva directriz escolar, que de nuevas metodologías, incluso las modernas tecnologías de información y comunicación.

Si atendemos a lo expuesto en este apartado, efectivamente podríamos lograr que el docente ejerciera como catalizador eficaz de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Gimeno (2003) planteaba 10 principios que resumen lo que debe saber y saber hacer un profesor, principios que guardan una relación muy estrecha con lo que hemos dado en llamar aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2005, 2010). Esto es posible y se haría una realidad constatable si apostamos por este referente teórico y realmente hacemos en el aula, sea física o virtual, lo que se desprende del mismo. La teoría del aprendizaje significativo verdaderamente responde a las preguntas planteadas en la introducción de este texto sobre la capacitación pedagógica, aportando al educador una hoja de ruta que dirija sus modos de actuación y estrategias de aplicación docente.

La teoría del aprendizaje significativo y la formación del profesorado

Después de casi medio siglo de historia y en este contexto ¿qué puede aportar la teoría del aprendizaje significativo aún hoy, a la formación del profesorado? ¿Qué puede tener de innovador para la formación docente? De acuerdo con Gimeno (2003), cuando hablamos de innovación en el aula, no necesariamente hacemos referencia a nuevas ideas o a prácticas diferentes; no se trata de inventar nada, pero sí que tenemos que revisar, corregir, reflexionar sobre lo que hacemos, de modo que podamos reconstruir nuestras pautas y vencer la resistencia que se opone a una nueva escuela, a una nueva educación. A pesar del tiempo que lleva con nosotros y de la generalización de su uso -como etiqueta-, incluso de su trivialización, la teoría del aprendizaje significativo es una gran desconocida, constituyéndose esta ignorancia de sus fundamentos y de sus potencialidades en una de esas resistencias que debemos superar. Lo que supone hoy una innovación es que un conocimiento significativo adecuado de esta teoría por parte del profesorado en activo y de los futuros docentes permitiría su aplicación coherente en el aula y, consecuentemente, la consecución de aprendizajes significativos contextualmente aceptados por parte del alumnado.

Pero un aprendizaje significativo de la teoría del aprendizaje significativo reclama incuestionablemente una docencia acorde con sus presupuestos y consecuente con sus principios y filosofía subyacente. No podemos pensar que los docentes, tanto en ejercicio como en formación, aprehendan y comprendan su esencia si no se trabaja con ellos este referente en los mismos términos en los que se defiende que se desarrolla y se logra un aprendizaje significativo. Esto es lo que resulta novedoso, esto es, precisamente, lo que supone una innovación, pues su presentación al futuro profesor y la forma de trabajar esta teoría responden, como decíamos en la introducción, a los modelos disciplinarios repetitivos que siguen primando en el sistema educativo. ¿Cómo se va a captar de este modo el verdadero significado de lo que significa aprender significativamente? ¿Cómo se va a aprender significativamente un

modo de enseñar que sea significativo si no se respetan las condiciones, las características, las premisas, los tipos y los modos de facilitar un aprendizaje de esa naturaleza? No podemos transmitir lo que no sabemos, no podemos enseñar lo que no hemos vivido, y por eso no podemos pretender que enseñen en los términos que emanan de la teoría del aprendizaje significativo quienes no la han experimentado, quienes no han sido considerados como los protagonistas del proceso educativo en su formación como profesores.

Algunos educadores dicen que la teoría del aprendizaje significativo está superada porque fue formulada hace casi cincuenta años. Pero ¿cómo estaría superada si la escuela no es capaz de poner en práctica su premisa básica, o sea, tener en cuenta el conocimiento previo del estudiante, es decir, hacer efectiva la idea de que el ser humano aprende partiendo de lo que ya sabe? Decir que esa teoría está superada es huir del problema (Moreira, en prensa). Vemos, pues, que el conflicto fundamental no está en que sea un referente caduco, sino en una aplicación inconsistente con sus principios. Desde esta perspectiva, ¿las confusiones y errores relacionados con una mala conceptualización del constructo son suficientes para desecharlo, o lo que procede es que se aprehenda significativamente, de modo que sostenga una aplicación coherente en el aula por parte del profesorado? ¿Hemos de sustituir la teoría o la formación de quienes la utilizan como referente en su tarea docente?

En las páginas precedentes, y partiendo de nuestra convicción de que a pesar de que todo pasó a ser significativo en la escuela, aun cuando los fundamentos básicos de la teoría son muy poco conocidos, hemos pretendido hacer una aproximación al sentido que inicialmente tuvo el constructo aprendizaje significativo y a la evolución que ha seguido. También hemos apuntado algunas consecuencias relativas a lo que supone un trabajo escolar acorde con este referente teórico. ¿Qué es lo ofrece esta teoría hoy en el día a día del docente, sea cual sea el nivel de enseñanza en el que queramos usarla? Su contribución es doble, pues brinda una justificación consistente que nos permite comprender el proceso de la cognición, por una parte, y, por otra, proporciona pautas concretas de acción en el aula que orientan lo que tiene que saber y saber hacer el profesorado que pretenda un aprendizaje significativo en sus estudiantes. La teoría del aprendizaje significativo desde una posición crítica más actual tiene, pues, mucho que aportar como referente teórico y conceptual en la formación y desarrollo profesional de los docentes.

Bibliografía.

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Caballero Sahelices, C. (2008). La progresividad del aprendizaje significativo de conceptos. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ed. Octaedro. Págs. 162-197.

- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publications de la Universitat de Valencia.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Ed. Morata.
- Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kelly, G. (1963). *A theory of personality - The psychology of personal constructs*. New York: W.W. Norton & Co.
- Marrero Acosta, J. y Rodríguez Palmero, M. L. (2008). Bakhtin y la educación. *Qurriculum* nº 21. Tenerife: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones. págs. 27-56.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana***.** Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Moreira, M. A. (2005) Aprendizaje Significativo Crítico. *Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*, nº 6, págs. 83-102. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. (revisado en 2010).
- Moreira, M. A. (2007). Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica. En Ojeda Ortiz, J. A., Moreira, M. A. y Rodríguez Palmero, M. L. (org.) Actas del V Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. *Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*, Monografía VII. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios. Madrid: La Salle/Ed. SM. Págs. 83-102.
- Moreira, M. A. (2008). Aprendizaje significativo: la asimilación ausubeliana desde una visión cognitiva contemporánea. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ed. Octaedro. Págs. 198-221.
- Moreira, M. A. (s/f). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Qurriculum*, nº 25, Tenerife: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones. (En prensa).
- Moreira, M.A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Moreira, M.A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora da UnB.
- Moreira, M.A., Caballero Sahelices, C. y Rodríguez Palmero, M.L. (2004). *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Novak, J.D. and Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Novak. J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pérez Gómez, A. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En Gimeno Sacristán, J. (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Ed. Morata/Gobierno de Cantabria. Madrid. Págs. 95-108.
- Postman, N. and Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Co.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2008). La Teoría del Aprendizaje Significativo. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ed. Octaedro. Págs. 7-45.

• Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Récherches en Didactique* des *Mathématiques*, 10 (23): 133-170.

A la Ocasión la pintan calva

Andrés Ángel Sáenz del Castillo
asaenz@unex.es
Universidad de Extremadura
Facultad de educación. Badajoz.

Utilizo esta representación romana de la diosa Ocasión, con ruedas y semirasurada su cabeza, para expresar un sentimiento: las TICs pueden ser una buena ocasión para cambiar la educación. Es preciso reaccionar deprisa, aprovechar la oportunidad
Enfrentarse al cambio educativo requiere una actitud ecléctica: fundir en el crisol utopía y escepticismo.

1. Modelo de profesor/a

1.1. Prácticas coherentes

Constantemente se proponen medidas para cambiar el currículum de formación inicial en los planes de formación del profesorado. Generalmente se argumenta que cambiando las ideas se cambiará su forma de actuar. Es un planteamiento bastante ingenuo. El actuar de las personas no depende, en exclusiva, de su pensamiento. Su historia, sus condiciones sociales, los factores sociales coyunturales… "sujetan" y *cuasi*-determinan su actuación. Los conceptos de "*habitus*" (Bourdieu, 1991), y de ideología (Habermas, 1989) hacen evidente la verdad de este argumento. Así pues, no sólo se necesitan nuevas ideas, sino también, nuevas prácticas que rompan las estructuras adosadas a su subjetividad en el modelo tradicional de su experiencia escolar.
Los "supuestos subyacentes" (Álvarez-Uría, 2000), han fijado las categorías de percepción y de apreciación que formarán la "teoría". Nuestros alumnos, futuros profesores, ya tienen internalizados modelos y experiencias acerca de cómo tienen que ser los profesores. Este proceso no es un proceso mecanicista. Afortunadamente podemos crear "comunidades de resistencia" (Kemmis, 2008) que neutralicen esas fuerzas reproductivas. Todo currículum tiene su carga de "incertidumbre" (Gimeno Sacristán 2010).
Para que nuestros alumnos sean "competentes", afirmación ampliamente difundida en todos los escritos ministeriales, tienen que abarcar otros saberes, no solamente los contenidos curriculares. Las Facultades de Educación y, en general toda la Universidad, están considerando estas medidas, derivadas de las políticas educativas europeas, como una imposición y el riesgo de "reinterpretación" y "adecuación" y "burocratización" de estas "novedades" por la inercia tradicional es una realidad.
Es preciso que a los futuros profesores les entreguemos argumentos y formas prácticas de actuación para trabajar la realidad que como dijo Heráclito de Éfeso: "es muy tozuda". Ni nihilismo paralizante (¡no hay nada que hacer!), ni eclecticismo infundado (¡yo opino que...!), ni mesianismo omnipotente (¡la educación debe hacer la revolución social!)

Las TICs son herramientas nuevas que hacen posible cambios teóricos/prácticos. Su utilización no puede quedarse en un mero "colgar" apuntes y ejercicios.

1.2. Pensamiento complejo

E. Morin nos habla de que no es suficiente un cerebro lleno de ideas, sino que debe estar bien amueblado. La realidad es una complejidad ordenada, cambiante, con fases caóticas que buscan un orden inestable (Morin,1999). Educar supone trabajar con sujetos creativos en ambientes diferentes. Puzles siempre incompletos, autocreadores de sentido. Ayudar a que el sujeto/alumno consiga avanzar en el camino incierto de las determinaciones sociales. Aprender a pensar no con el esquema escolástico/tomista (causa-efecto) sino en la complejidad reflexiva (efecto/causa/efecto). Multidiversidad. La educación es un proceso complejo que requiere agilidad y músculo para ver las cosas desde perspectivas diversas. Solamente así los profesores superarán los corporativismos egocéntricos. La educación, la sociedad, como "construcción social" (Berger, 1968).
Nuestra prácticas/teóricas deben estar orientadas a la creación de redes de conocimiento, a facilitar la distribución/intercambio de saberes, a sentir que la sociedad y el conocimiento son policéntricos y que todo esto requiere un trabajo colaborativo.
Las TICs nos pueden ayudar a introducir la multimedia pluralidad de todos los saberes que componen ese "libro de arena" *borgesano* que se está creando.

1.3. Pensamiento crítico

Recuperar la dimensión clásica del término, la dimensión política que todo saber arrastra. Solamente así podremos superar los modelos tecnocráticos y, consiguientemente, sus nefastas consecuencias en la reproducción del *estatus quo* inevitable en un mundo lleno de injusticias. El neoliberalismo es experto en potenciar camuflajes: flexibilidad, eficiencia, evaluación de resultados, estandarización… y mil términos más se cuelan en todas y cada una de las reformas de los sistemas educativos. Educar es enfrentarse racionalmente a las contradicciones inevitables que se dan en los procesos sociales, educar no puede reducirse a la cuantificación de inversiones económicas. Educar tiene que ver con valores, con opciones sociales compatibles con la igualdad en la diversidad. No a la "psicologización" de los problemas sociales. Los libros de "autoayuda" son una falacia: ¡consigue ser tú mismo y tal y como yo te digo que tienes que ser!.
Este ámbito de la formación de los futuros profesores requiere un tratamiento específico: es preciso que nuestros alumnos recuperen su voz, no "hablar por boca de ganso". No debemos trabajar "sobre los otros" sino "con los otros".
Las TICs exigen un esfuerzo añadido para que no se conviertan en un instrumento más de dominación, en la imposición del "pensamiento único" (Ramonet, 2001), en "más de lo mismo", en cursos y recursos "on-line" más baratos estandarizados y estandarizantes.. Las metáforas mecano-técnicas nos prestan soluciones ortopédicas e inútiles: para cambiar la sociedad basta con cambiar el "chip" o "ponerse la pilas".

1.4. Pensamiento reflexivo

El postmodernismo ha provocado efectos colaterales. El "pensamiento débil" que en su momento pretendía enfrentarse al dogmatismo apriorístico, ha empantanado los logros de la modernidad en las aguas contaminadas por la irracionalidad. El "*laissez-faire*", la opinión no contrastada ni argumentada, la "mano invisible" del mercado…presiden claustros y consejos de administración. La "naturalización", la "burocratización" de los problemas, son puro escapismo.
La verdad, más en el campo de las Ciencias Sociales, no es una correspondencia entre el pensamiento y la realidad, sino un conjunto de presupuestos compartidos entre los sujetos que intervienen en ese campo (Bunge, M., 2000). Pensar es dudar, admitir el riesgo, construir, descubrir el significado con los otros.

1.5. Pensamiento responsable.

Educar en la responsabilidad es un aspecto complicado. El futuro maestro debe descubrir que su profesión exige un esfuerzo que va más allá de los contenidos, más o menos simples, de los contenidos de las infinitas asignaturas del currículum.
Ser profesor no se puede reducir a "tener vocación", herencia del poder carismático del sacerdote (*Ministerium*) que, a su vez, había heredado del mago (*Mysterium*).
Actualmente, provocado por los cambios deseados de la modernidad, esa "autoridad" no está reconocida. En algunos casos en vez de admitir este hecho, se exige que se imponga por ley. ¡Esfuerzo inútil! Esto es ir con el paso cambiado. Las instituciones modernas han descubierto que lo hay que potenciar es el sujeto. El futuro profesor tendrá que ganar, a pulso, su "autoridad, se le exige un esfuerzo "extra", un trabajo diario orientado a demostrar su valía en un campo dual: procesar conocimientos y sujetos. En el primer ámbito se exige preparación científica en competencia con múltiples factores (por ejemplo Internet), en el segundo sensibilidad en un mundo en el que las relaciones sociales y personales se han complejizado (por ejemplo las relaciones sexuales). El futuro profesor no puede enfrentarse al grupo complejo del aula sin herramientas que le ayuden a resolver su problemática. Elegir la metodología, planificar un curso, seleccionar materiales y contenidos, aplicar una medida disciplinaria… no puede ser algo parecido a elegir unas zapatillas en la estantería de un *hiper.*

1.6. Interculturalidad

Es preciso distinguir entre *globalización, glocalización y grobalización* (Ritzer, 2004). En el primer caso se refiera a la universalización de los modelos de pensamiento y economía. El segundo término se refiere a la interacción entre los global y lo local y la aparición de productos, ideas, sociedades nuevas fruto de esa interacción. Y con el tercer término nos referimos a la imposición, por parte de unos pocos, de una forma de pensar, al resto provocando situaciones de dominación. Así pues, uno de los objetivos de la formación es saber

diferenciar qué consecuencias tiene cada una de nuestras actuaciones en este mundo complejo de la escuela pluricultural
El pensamiento intercultural nos obliga replantearnos los contenidos escolares, las interpretaciones históricas, la visión del mundo… Nuestras escuelas van a ser necesariamente interculturales. Un primer paso será desmontar el montón de prejuicios que están incrustados en nuestras interpretaciones, en nuestros axiomas, en nuestras ideas asumidas acríticamente…La interculturalidad provoca conflictos y exige instrumentos de análisis y resolución para crear formas nuevas de convivencia.
Las TICs pueden ser un manantial inagotable de experiencias y modos de colaboración para trabajar estos aspectos.

1.7. Pensamiento y género

Hoy se ha conseguido una cierta formalización de la igualdad de género, pero en educación nos encontramos con una situación a tener en cuenta: la feminización docente. En las aulas de magisterio domina el género femenino. No podemos pasar por encima esta realidad. Nuestras alumnas y nuestros alumnos tienen que dedicar un tiempo a buscar las relaciones sociales que están determinando esta desigualdad. Mirar para otro lado es contribuir a la eficacia de la dominación (Bourdieu, 2005). La omnipresencia de los factores determinantes, su complejidad y su carácter transversal, no pueden ser una disculpa para que en el currículum de los futuros docentes estos temas no se traten.
Las TICs, su utilización, no son neutrales en este ámbito. Compensar las desigualdades de partida que respecto al género y clase social de ser un componente esencial en el trabajo diario de nuestras facultades.

2. Metodología

La metodología se centra en dos puntos: portafolio y aprendizaje constructivista. El portafolio es “una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso, sus logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar los méritos y la prueba de autorreflexión” (Klenowski, 2007). Las TICs nos facilitan la creación de este espacio digital que nos permite el seguimiento de todo lo que cada alumno/a hace cada día. ”Evaluar para conocer” (Álvarez Méndez, 2001) en cada momento, tanto el profesor como el alumnado en qué situación está en su proceso de aprendizaje,
La otra línea, en coherencia con lo expuesto anterior, es trabajar en un modelo de e/a constructivista:

- Se presentan y motivan múltiples perspectivas y representaciones de los conceptos y del contenido.
- Los objetivos, metas, competencias… se derivan del estudiante mediante un proceso de negociación.
- El profesor desempeña, fundamentalmente, el papel de guía y facilitador del proceso de E-A.

- Se proporcionan actividades, oportunidades, herramientas para fomentar la meta- cognición, el auto-análisis, al auto-reflexión, la auto-concienciación…
- El estudiante desempeña un papel central controlando su aprendizaje.
- Las situaciones de aprendizaje, los contenidos, las tareas son realistas y representan la complejidad del mundo real.
- Se da importancia, sobre todo, a la construcción de conocimiento y no a la reproducción.
- Se enfatiza sobre todo las habilidades de pensamiento de alto nivel y la comprensión en profundidad.
- Los errores proporcionan la oportunidad para revisar la construcción de conocimientos previos del alumnado.
- Se da oportunidad al alumnado para que busquen el conocimiento de forma independiente.
- Se potencia la participación y el trabajo cooperativo.
- La evaluación está orientada hacia la comprensión.
- Se evalúan procesos más que productos.
- La evaluación se desarrolla durante el curso y no solamente al final.
- Para evaluar se utilizan muchos recurso y formas.
- El alumnado sabe en todo momento su situación respecto a su proceso de E-A. (Klenowski, 2007).

3. Los recursos tecnológicos.

Las TICs nos han robado el papel al profesorado: escribimos en pantallas y nos han quitado la exclusividad a la hora de presentar los contenidos del aprendizaje. Tenemos que arriesgar por atajos para coger, de nuevo, el protagonismo que nos corresponde en el proceso innovador del sistema educativo.

En nuestro caso utilizamos una plataforma de trabajo colaborativo[131] que nos presta todas sus posibilidades (Gros, 2008) para trabajar coherentemente con anteriormente expuesto.

Describimos brevemente los recursos que utilizamos en nuestro trabajo:

- Carpeta de materiales de trabajo del curso. En ella dejamos documentos, temas, ejercicios,… que constituyen, básicamente, los contenidos de la asignatura.
- Carpeta personal de cada alumno. Aquí cada alumno va colgando todo su trabajo. Uno de los aspectos más importantes es su contrapropuesta de evaluación que será negociada con el profesor individualmente.
- Carpetas varias. Son carpetas donde cada alumno puede dejar materiales, PPs, noticias, comentarios, documentos, ilustraciones, dirección de videos… y todo aquel material que pueda resultar interesante al resto de sus compañeros
- Foros. Unos propuestos por el profesor y otros creados por los propios alumnos. Pueden ser coyunturales o permanecer abiertos durante todo el curso.
- Trabajos colaborativos. La plataforma tiene un recurso muy interesante para potenciar el trabajo colaborativo

[131] http://bscl.fit.fraunhofer.de/

- Sesiones en línea para la creación de documentos. La plataforma tiene una herramienta que permite trabajar en la misma pantalla todos los alumnos a la vez para elaborar, por ejemplo, un mapa conceptual.

La plataforma, de muy fácil manejo, permite hacer grupos diferentes y organizar los privilegios de acceso de forma que podemos dividir la clase en grupos, dar entrada a gente ajena al curso, que los alumnos se organizasen en grupos para una determinada actividad…
Cada día, por correo electrónico, el profesor recibe un mensaje en el que se indica todo lo que se ha hecho en aquellas carpetas a las que tiene acceso y se han ido creado a lo largo del curso. Desde este mensaje se irá evaluación todas y cada una de las actividades que cada alumno/a hace diariamente. El alumno leerá los comentarios que el profesor ha realizado en sus trabajos y tiene posibilidad de mejorar, completar… y sobre todo conocer en qué situación está su proceso de aprendizaje. Es un trabajo arduo para el profesor pero es básico y totalmente necesario. Las buenas prácticas, en el mundo de la tecnología, exigen que haya un *feed-back* constante y rápido si queremos que, desde el otro lado, haya un seguimiento y se potencie la actividad.
Al final de todo el proceso, en una entrevista personal, se revisan todos los documentos que cada alumno/a ha dejado en su carpeta y se aplican los criterios negociados, a lo largo de todo el curso, por cada alumno en su contrapropuesta personal de evaluación.
En conclusión: utilizamos el recurso tecnológico para practicar una nueva forma de E/A basada en el seguimiento individual del proceso del alumnado, y en la negociación de todos los aspectos relacionados con la evaluación.

4. Evaluación de la experiencia

La experiencia lleva desarrollándose diez cursos. Durante este año el alumnado ha tenido la posibilidad de evaluar todos los aspectos. Destacamos algunos en los que han coincidido:

- La negociación individualizada es posible
- Se valora muy positivamente el seguimiento diario e individual del trabajo
- Se agradece la utilización plural de recursos y la posibilidad que se da al alumnado para que tomen iniciativas
- Se considera muy positivo que se puedan corregir, completar, cambiar… aquellos aspectos que no estás correctamente desarrollados
- Se necesitan nuevas experiencias de evaluación

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
ÁLVAREZ-URÍA, F. (2000). *La galaxia sociológica*. Madrid. La Piqueta.
ANDERSON, P. (2000). *Los orígenes de la posmodernidad.* Madrid: Anagrama.
BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida.* Barcelona: Paidós.
BERGER, P., LUHMANN, N. (1968). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Ed. La Mural.
BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002*). El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
BOURDIEU, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.
BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005*). Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
BUNGE, M. (1985). "Realismo y antirrealismo en la filosofía contemporánea". *Arbor.* 473. pp.13-39.
BRUNET, I. y BELZUNEGUI, A. (2003*). Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias* . Barcelona: Icaria.
CARABAÑA, J. (2008). "Pisa 2006: sin novedad". *Rev. Claves de razón Práctica.* 176 p-22-29.
DUBET, F. (2006). *El declive de la institución.* Barcelona: Gedisa. FERNÁNDEZ CRUZ (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: G. Editorial Universitario.
FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001*). Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
FOUCAULT, M. (2003). *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Akal.
GIDDENS, A. (2001*). Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
GIMENO SACRISTAN, J. (1996*). La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
GIMENO SACRISTÁN, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Morata
GIROUX, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.
GROS SALVAT, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. la producción colaborativa del conocimient*o. Barcelona: Gedisa.
GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
HABERMAS, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa, Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra
HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
HALLIDAY, J. (1995). *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid: Morata.
JOCILES, M. I. y FRANZÉ, A. (2008). *Es la escuela el problema. Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta Ed.
KEMMIS, S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.
KLENOWSKI, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
LIPOVETSKY, G. (2007*). La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama
MATEOS MONTERO, J. (2001). *La formación crítica del profesorado en el espacio fedicariano. El caso de Fedicaria*. Salamanca. Sevilla: Díada.

McLAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la reproducción del dese*o. Buenos Aires: Aique.
MORIN, E. (1999). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.
PENNAC. D. (2008). *Mal de Escuela.* Barcelona: Mondadori
PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). "La formación del docente como intelectual comprometido" *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 8/9. pp. 42-53.
POPKEWITZ T. S. y BRENNAN, M. (2000). (Comp.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Madrid: Pomares Corredor.
POPPER, K. R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
POSTMAN, N. (2000). *El fin de la educación*. Madrid: Eumos Octaedro.
RAMONET, I. (2001). *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid: Temas de debate.
RENDUELES OLMEDO, G. (2004). *Egolatría*. Oviedo: KRK.
RIECHMANN, J. y FERNÁNDEZ BUEY, F. (1994). *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona: Paidós.
RITZER, G. (2006). *La globalización de la nada*. Madrid: Popular.
RODRIGUEZ MARTÍNEZ, C. (Comp). (2006). *Género y Currículo*. Madrid: Akal.
RODRÍGUEZ, E. (2001). *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
ROMERO MORANTE, J, y otros. "La formación del profesorado y la construcción social de la docencia", pp. 38-52. *En Con-ciencia Social*, nº 10. (2006). Sevilla. Díada Editora.
ROZADA, J. M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
RYCHEN, D. S. y HERSH SALGANIK, L. (Comp.). (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
SANCHO, J. M. (Coord.). (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal.
SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.

Formación de docentes online. Una propuesta de innovación pedagógica en el ámbito de la Formación Continuada Sanitaria

Francisco José Sánchez Marín. franciscoj.sanchez@ua.es
Juan Jesús Baño Egea. juanj.bano@carm.es
Asunción Lledó Carreres. asuncion.lledo@ua.es
María Teresa Perandones González. tm.perandones@ua.es
Francisco Molina Durán. España. francisco.molina4@carm.es

Palabras clave
Formación, TICS, online, innovación, docentes

Introducción

El amplio, continuo y consolidado desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los órdenes de la vida, incluido el educativo, exige a los docentes adquirir competencias en el manejo de nuevas herramientas que ofrezcan alternativas al modelo de formación tradicional basado fundamentalmente en la impartición presencial de contenidos (Rosenberg, 2001). Esto supone un autentico reto no solo para el alumnado, que tienen que aprender en un contexto diferente, sino también para los docentes, que tiene que adaptar su "praxis" a este nuevo escenario y además, adquirir nuevas competencias técnicas, comunicativas y didácticas, entre otras, para utilizar este medio con una clara orientación hacia el aprendizaje del alumnado (Cabero, J. 2004).

Conscientes de la dificultad que esto conlleva, en el año 2007 se diseña y pone en marcha una acción formativa online: "Formación de Tutores Online". En ella, profesionales sanitarios con responsabilidades docentes aprenden competencias fundamentales para impartir docencia en la modalidad online, en aula virtual ó en la modalidad mixta (apoyo en acciones formativas presenciales) basada en la plataforma libre de Teleformación Moodle.

Esta actividad forma parte del Programa Estratégico Común (PEC) de la Dirección General de Planificación, Ordenación Sanitaria y Farmacéutica e Investigación (DGPOSFI) de la Consejería de Sanidad y Consumo de la Región de Murcia, con la colaboración de la Fundación para la Formación e Investigación Sanitarias de la Región de Murcia (FFIS). Este Programa recoge la oferta común e integrada de formación continuada que se pone a disposición de todos los profesionales del sistema público de salud de la Región de Murcia y que son de reconocido interés para la organización y para éstos últimos.

Marco teórico

El avance de los aspectos técnicos, económicos y laborales de la sociedad actual está provocando la necesidad de cambiar el proceso formativo de los profesionales, independientemente de su capacitación laboral. Es en ese sentido como la "formación virtual" se está imponiendo como la modalidad educativa que debe cubrir esas necesidades de formación.

Los espacios de enseñanza apoyados en tecnologías como Internet, se han convertido en un poderoso instrumento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando solución a muchos de los problemas que existen en la enseñanza presencial, como pueden ser: la densidad de horarios, la falta de espacio físico, la escasa dotación de recursos didácticos, la dificultad en la asistencia y permanencia en un curso, entre otros. Empresas e instituciones públicas y privadas de todo el mundo están apostando fuerte por esta modalidad formativa tanto como apoyo a las tradicionales vías de formación (presencial) como un nuevo vehículo de transmisión de conocimiento.

El modelo actual de formación apunta hacia el aprendizaje durante toda la vida (learning by doing) laboral de los profesionales y a la gestión adecuada del conocimiento dentro de las empresas y organizaciones; éstas deben mantener los conocimientos de sus trabajadores actualizados y facilitarles el acceso a la información relevante teniendo presente la continua desactualización de la misma.

La formación tradicional no siempre es la más idónea, la falta flexibilidad y tiempo adicional para desplazamientos hace necesario un acceso al conocimiento cuando y donde más convenga a los profesionales; es preciso contar con sistemas flexibles de formación, programas a medida en los que los profesionales personalicen el suyo propio. La formación online es la modalidad que nos permite realizar este proceso de formación continua sin llegar a sustituir la formación presencial sino más bien a complementarla. Como tal, es un nuevo vehículo de transmisión de conocimiento.

En la Formación Continuada Sanitaria la introducción de las TIC facilita la capacitación de aquellos profesionales que por su dispersión geográfica y disparidad de jornadas de trabajo tienen dificultades de acceso a la misma, además de favorecer la continuidad de la acción formativa desde el domicilio del alumno y fomentar la creación y mantenimiento de comunidades virtuales de aprendizaje y de práctica a las que de otra forma sería difícil dar continuidad.

Todo ello supone un proceso de aprendizaje y adaptación por parte de los participantes en una acción formativa online: los docentes y el alumnado de cara a obtener el mayor rendimiento de las posibilidades que ofrece el uso de las TIC en la formación. El uso de los recursos tecnológicos exige que tanto tutor (docente) como alumnos tengan una preparación en el manejo de las herramientas y de los fundamentos teóricos que la rodean, y de esa forma se fortalezca la calidad de los cursos y programas de formación.

En este contexto, la figura del tutor es uno de los pilares básicos por ser la figura clave que coordina todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El tutor es la clave de esta nueva manera de organizar la formación: gestiona, secuencia y organiza los contenidos que, aunque hayan podido ser elaborados por otros debe adaptarlos a las necesidades del alumnado; estimula la adquisición de conocimientos del grupo; organiza las dinámicas de interacción fundamentales e incluso participa de manera activa en el proceso de evaluación

de los resultados obtenidos. Entre sus principales tareas o funciones se distinguen las siguientes:

1. La función de facilitador: el tutor es el responsable de favorecer los procesos de aprendizaje mediante la estimulación y el control de la participación del alumnado propiciando una colaboración activa con el mismo.

2. La función de animador y dinamizador: en la formación online es muy relevante el factor humano, el tutor online se configura como uno de los pilares básicos, tanto como elemento que guía, estimula y supervisa el proceso formativo, como por ser el motivador activo del alumnado, responsable de proporcionarle respuestas e incitar a la participación del alumnado y la comunicación entre ellos, favoreciendo el aprendizaje cooperativo y el intercambio de experiencias.

Objeto, metodología y procedimientos

En esta comunicación presentamos nuestra propuesta de innovación pedagógica implementada en la formación de docentes dentro del ámbito de la Formación Continuada Sanitaria. En la actualidad cuenta con cuatro ediciones desarrolladas entre los años 2007, 2008 y 2009.

Nuestro objetivo ha sido diseñar, impartir y evaluar una acción formativa online a través de la cual se adquirieran las competencias fundamentales para impartir docencia bajo la modalidad online, en aula virtual ó en modalidad mixta (Marcelo, C. 2002). Sus destinatarios fueron profesionales sanitarios y no sanitarios que habitualmente ejercen como docentes en actividades de Formación Continuada Sanitaria y que tienen interés en impartir docencia en entornos virtuales de formación.

Su duración se estableció en 25 horas lectivas y su desarrollo a lo largo de un mes y quince días naturales. El número máximo de alumnos se fijó en 20 y participaron dos profesores; un pedagogo y un técnico de formación online y, consecuentemente, una ratio de 1:10.

Los contenidos se estructuraron en 4 módulos con la siguiente distribución temática y calendario:

- Módulo 0. Presentación y bienvenida al curso (1 día, 2 horas lectivas)
  - Guía inicial del aula
  - Foros del curso: Tablón de anuncios, Taller virtual y Cafetería Virtual.
  - Sala de Chat “En tiempo real”.
  - Contacto Online con los tutores.

- Módulo 1. Introducción al Aula Virtual (García, F.J. 2006) (2 días, 2 horas lectivas)
  - Recomendaciones para el alumno virtual.
  - Vamos a leer:¿Qué es Moodle?.
  - Video Tutoriales de introducción y uso de Moodle.
  - Explicación de la importancia y significado de los Foros.
- Módulo 2. Capacitación pedagógica (17 días, 7 horas lectivas)
  - Introducción teórica a la Planificación de las Actividades Formativas.
  - Herramientas metodológicas para desarrollar acciones de formación.

- La planificación didáctica:
  - Reflexión inicial y análisis de la situación.
  - Objetivos, contenidos y metodología docente
  - Actividades, temporalidad, recursos y evaluación.
  - Plan individual de aprendizaje
- El diseño de acciones formativas.
- Principios y procesos básicos para la mejora continua del aprendizaje.

- Módulo 3. Capacitación en formación online (25 días, 14 horas lectivas)
- ¿Qué es el e-Learning?.. ¿Qué es la formación Online?
  - Información del Módulo de Capacitación.
  - Introducción e-learning.
  - Artículo: “El Triángulo del e-learning”
  - MOODLE.
  - Documentación Adicional:
  - El papel del profesorado en la Enseñanza a Distancia.
  - El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta.

- Manual del tutor online.
  - Construyamos nuestra Aula Virtual
  - ¿Cómo insertar imágenes?
  - Artículo: “E-Learning en Blanco y Negro”
  - Documentación adicional:
  - La hora del E-Aprendizaje
  - Clases Virtuales, Clases Reales
  - Documentación para Profesores
  - 10 mitos acerca de la educación virtual
- Y ahora… ¿qué contenidos agrego en mi aula virtual?
  - Elaboración de Contenidos
  - ¿Cuándo usar un CHAT?
  - Ejemplos de Recursos en Moodle:
- Editar una página de texto
- Enlazar un sitio Web
- Enlazar a un archivo (Power Point)
- Mostrar un directorio
  - Ejemplos de Actividades en Moodle:
- Agregando un Chat
- Crear una Consulta
- Crear un Cuestionario
- Ejemplo de un Foro
- Probemos un Libro
- Probemos un Glosario
  - Tarea práctica: Colocar recursos en el Aula de Prácticas.
- ¿Cómo interactúo con mi alumnado?
  - Movilidad y control de Alumnos
  - Recomendaciones para configurar el Aula Virtual.
- ¡Por fin!... nos graduamos.
  - Tu opinión es ¡IMPORTANTE!

- Tarea: Evaluación Total del Curso
- Foro de debate: ¡La despedida!

Las actividades que se llevaron a cabo para desarrollar los contenidos en cada uno de los módulos fueron las siguientes:
- Visionado de los video-tutoriales.
- Lectura de breves explicaciones teóricas básicas acompañadas de bibliografía y referencias bibliográficas complementarias.
- Ejercicios prácticos de aplicación de conocimientos teóricos.
- Foros de debate o discusión.
- Taller virtual.
- Cafetería Virtual.
- Respuestas a consultas.
- Participación en la sala de Chat: “En Tiempo Real”.
- Visita a los distintos enlaces recomendados.
- Simulación consistente en el diseño y modificación, por parte de cada alumno, de su propia aula virtual y ensayo de interactividad con los propios compañeros de curso.

Los materiales y recursos utilizados fueron, por un lado, aquellos que ofrecen la Plataforma Moodle y, por otro lado, los elaborados *ad hoc* por los docentes para tratar los contenidos de la materia impartida. A continucación se describen los más importantes:
- Consulta de Moodle.
- Tarea de Moodle.
- Encuesta de satisfacción mediante enlace externo.
- Documento en Libro de Moodle.
- Etiquetas en Moodle.
- Enlaces a Web externas.
- Enlaces a Web internas (de Moodle).
- Documentos en Power Point, pdf y Word.
- Foro de debate de Moodle.
- Glosarios.
- Guías.
- Tablón de anuncios.
- Sala de Chat de Moodle.
- Mensajería interna de Moodle.

El desarrollo de esta acción formativa se llevó a cabo en el Aula Virtual de la FFIS (www.ffis.es) a través de 4 ediciones: 2 en al año 2007, 1 en el 2008 y 1 en el 2010. Cada una de esta ediciones vino precedida de una sesión presencial para presentar al alumnado el funcionamiento general del Aula Virtual, valorar el grado de competencia de éstos en el manejo de esta tecnología, así como responder a posibles dudas y anticipar soluciones a conflictos que pudieran generarse una vez iniciada la incursión estrictamente online.

Para la evaluación continuada de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado se utilizaron las diferentes actividades propuestas en cada uno de los módulos (tareas, lecturas, participación en foros, etc.) y de las distintas

prácticas a desarrollar. Cada actividad fue calificada como “supera lo esperado”, “satisfactorio” o “no satisfactorio” en función a su adaptación a los criterios de evaluación especificados por el docente correspondiente en cada una de ellas.

Para superar la actividad formativa y obtener el certificado acreditativo sería necesario haber obtenido el resultado “satisfactorio” o “supera lo esperado” en todas las actividades de evaluación anteriormente indicadas.

También se evaluó la satisfacción del alumnado respecto al desarrollo global del curso. Al final del mismo, debían cumplimentar una encuesta de satisfacción tipo likert con una escala de puntación del 1 al 5, donde 1 supondría “nada satisfecho” y 5 “totalmente satisfecho”. En la encuesta de satisfacción se valoraron los siguientes aspectos:

1. Grado de cumplimiento de los objetivos del curso.
2. Alcance de las expectativas hacia el mismo.
3. Pertinencia de la metodología utilizada respecto a los objetivos a alcanzar.
4. Organización general de la actividad.
5. Calidad de los materiales didácticos utilizados.
6. Infraestructura de apoyo para su desarrollo.
7. Aplicabilidad de los contenidos impartidos.
8. Labor de los docentes.

De igual forma este mismo cuestionario incluía un espacio de escritura libre en el que indicar opiniones o sugerencias respecto al curso, así como su consideración acerca de si podría organizarse algún otro curso que profundizara en los mismos temas, o en otras materias de su interés. Además, durante el transcurso del mismo, estuvo activado un foro donde estos/as podrían introducir las sugerencias de mejora que consideraran oportunas.

Por último, los docentes también tuvieron la oportunidad de evaluar la actividad mediante un cuestionario en el que se valoraba los siguientes aspectos:

1. Adecuación de los objetivos del curso a las necesidades profesionales de los alumnos
2. Adecuación de los contenidos al nivel de conocimiento de los alumnos
3. Aplicabilidad de las materias impartidas a los puestos de trabajo.
4. Pertinencia de la composición del grupo a los objetivos.
5. Relación entre el tiempo asignado y desarrollo de los contenidos
6. Nivel de comprensión de las materias por los alumnos
7. Infraestructuras de apoyo en el aula
8. Valoración respecto a la organización general del curso
9. Relación con el director del curso. Información y apoyo recibido
10. Grado de motivación e interés observado en los alumnos.

Resultados

Hasta el momento, y tras 4 ediciones consecutivas impartidas, en la acción formativa “Formación de Tutores OnLine” han participado 84 alumnos de los que, tras la evaluación de los aprendizajes, 56 han logrado superarla con éxito.

De la evaluación del desarrollo del curso se desprende que el alumnado y los docentes participantes en la actividad se ha sentido muy satisfechos con la (4.4 de un máximo de 5 para el alumnado y 4.5 de un máximo de 5 para los docentes) y especialmente con los docentes que la han impartido (4.8 de un máximo de 5). Las opiniones y sugerencias que expresaron están relacionadas con haberles resultado una experiencia diferente, novedosa y gratificante. Considerando muy positiva la introducción de la formación online como alternativa al modelo formativo presencial.

Por otro lado, demandan algo más de tiempo para poder intercambiar experiencias y anécdotas entre ellos, ampliar el número de horas docentes (al menos 35 horas), incluir una sesión presencial al finalizar donde intercambiar opiniones y un segundo curso donde profundizar y explorar con mayor detalle todas las posibilidades de la plataforma y la filosofía de la formación online.

Por su parte, los docentes afirman haber estado muy cómodos con el alumnado, sienten que han sido respetados, atendidos y que lo que han enseñando ha resultado ser útil. Consideran que el ambiente generado ha sido amistoso, de confianza e incluso lúdico. Echan en falta, al igual que los alumnos más tiempo para poder profundizar en las distintas experiencias y opiniones de los profesionales para aprovecharlas como oportunidades de aprendizaje colaborativo y experiencial.
El coordinador del curso suscribe lo que el alumnado y los docentes afirman y destaca sobre todo el que haya resultado un curso novedoso, útil, interesante y marcado por un clima cordial, de reflexión y descubrimiento.
Como líneas de mejora se identifican las siguientes:
- Mayor tiempo para su práctica y profundización
- Mejorar los documentos para su cumplimentación.
- Más formación en el tema.
- Formación en técnicas concretas.

Tras estas valoraciones, en el momento actual estamos trabajando para dar respuesta a estas demandas que verán la luz en la próxima edición de este curso estimada para noviembre de 2010.

Bibliografia

1. Marcelo, C. et al. (2002) *E-learning, teleformación: diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Edicions Gestió 2000 S.A.
2. Peñalvo, G. y Seoane, P. (2006) *Profesiones Emergentes: Especialista en e-learning*. Salamanca: Clay Formación Internacional.
3. Rosenberg, M. J. (2001) *E-learning strategies for delivering knowledge in the digital age*. McGraw-Hill.
4. Ruipérez, G. (2000) *Educación virtual y e-learning*. Madrid: Editorial Fundación Auna Gestión.

Fuentes electrónicas

1. Cabero, J. (2006) Bases pedagógicas del e.Learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1. Recuperado el 24 de julio de 2006, de: http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf

2. Elearningeuropa.info. (2005) *El papel de las nuevas tecnologías en el aprendizaje*. Recuperado el 26 de junio de 2010, de: http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=6795&doclng=7
3. European Teacher Foundation (2005) *The Online Teacher*. Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de: http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=6066&doclng=6
4. García Peñalvo, F. J. (2005) Estado Actual de los Sistemas E-Learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6. Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de: http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_garcia_penalvo.htm
5. Seoane Pardo, A. M. y Lamamie de Clairac Palarea, F. (2005) Causas de la insatisfacción en la formación on-line. Algunas ideas para la reflexión. *Educaweb.com Monográfico sobre Formación virtual*, 113. Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de: http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=680&SeccioID=1000.

El desarrollo de competencias en la docencia universitaria mediante el *coaching*

Beatriz Sánchez Mirón (beasmir@pdg.uva.es)
Julia Boronat Mundina (jboronat@pdg.uva.es)
Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid

Introducción

En una sociedad en constante cambio, cada vez más exigente y centrada en la calidad y el potencial humano, se hace necesaria la formación de personas capaces de adaptarse y adquirir una serie de competencias necesarias para desenvolverse en el mundo actual y para gestionar de forma eficaz todas las facetas de su vida. Esta necesidad se acrecienta, sin duda, en la etapa universitaria, pasarela hacia el ámbito profesional.

La escuela, como subsistema social, ha recibido el influjo de tales requerimientos; en consecuencia los objetivos de la educación actual no sólo se plantean ofrecer meramente conocimientos (transmisión acrítica y unidireccional), sino que tratan de favorecen que los estudiantes aprendan por sí mismos y cultiven su autonomía para una toma de decisiones responsable. Se pretende que cuando tengan que enfrentarse al complejo mundo laboral lo hagan de forma natural, sin sobresaltos, sin crispaciones ni traumas, por "no saber qué hacer" o "hacia dónde ir", contando con las estrategias y recursos suficientes para ir superando los obstáculos e incertidumbres que van a encontrar en su camino.

Ante esta realidad, la institución universitaria precisa diseñar determinadas acciones orientadoras que permitan al estudiante iniciar y proseguir su trayectoria formativa con éxito. Entre las diversas técnicas cabe destacar el *coaching*, proceso que promueve la motivación y el reconocimiento, permite el establecimiento de metas, favorece el desarrollo de la autoestima, establece una sinergia entre profesor y alumno, etc., es decir apuesta por el cambio, por un modelo que desarrolle al máximo el potencial del alumnado.
En esta comunicación precisamos el significado del término *coaching* y nos planteamos constatar, mediante la aplicación de un cuestionario, las dimensiones intra e interpersonales emergentes en una muestra significativa de estudiantes universitarios.

Perspectiva educativa de coaching

Los planteamientos básicos del *coaching* se apoyan tanto en diversos campos de las ciencias humanas y sociales (filosofía, psicología o sociología), como en los avances de la neurofisiología y lingüística, entre otros.

En realidad, la más veterana base metodológica del *coaching* es la mayéutica socrática, considerada como el arte de alumbrar, mediante un diálogo con el alumno, los conocimientos que éste posee sin ser consciente de ello. Aún hoy, la mayéutica sigue utilizándose como método educativo, pues es bien sabido

que se aprende mejor aquello que se razona que aquello que se memoriza. El *coaching* toma como base esta corriente, apoyándose en las *preguntas poderosas.*

A lo largo de la vida vamos generando una serie de creencias sobre nosotros mismos y la realidad que nos rodea. Las creencias son generalizaciones adquiridas que condicionan positiva o negativamente nuestra forma de entender el mundo y de desenvolvernos en él. El *coaching* pretende consolidar las creencias positivas, potenciadoras del cambio y desarrollo, y reestructurar las negativas, limitadoras del cambio y el crecimiento.

Así pues, el *coaching* es un proceso interactivo y sistemático de aprendizaje y descubrimiento del potencial individual, centrado en el presente y orientado al cambio y a la excelencia. Pretende desarrollar la autonomía del alumno, siendo éste el responsable de los pasos a seguir y de los resultados obtenidos.

Muy en consonancia con las premisas de la corriente constructivista, el *coaching* encaja en la concepción de cambio de roles de los agentes implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando al profesor como *"facilitador"* y al alumno como *"generador de su propio conocimiento"*.

Contextualización y objetivos de la investigación

Ante la situación real de la institución universitaria, que apuesta por un modelo de enseñanza centrado en el estudiante y en el desarrollo de competencias, el *coaching* representa una técnica novedosa que responde a determinados objetivos y orienta la formación del estudiante hacia la adquisición de competencias intra e interpersonales, para que, por sí mismo, pueda diseñar su ruta de vida y desenvolverse con seguridad en el ámbito universitario y en la compleja sociedad actual. Principios que entroncan, en gran medida, con el enfoque metodológico planteado por el Espacio Europeo de Educación Superior.

En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior promueve una concepción de autoaprendizaje y desarrollo de competencias mediante el contacto con la realidad, la puesta en práctica de las habilidades y la asunción, por parte de uno mismo, de la responsabilidad en el proceso de aprender.

Como nuestra propuesta se circunscribe al ámbito universitario, en una primera fase, nos planteamos los siguientes **objetivos**: a) analizar las competencias que manifiestan tener los estudiantes para la gestión de su vida y las que consideran necesarias para su posterior inserción socio-laboral; b) descubrir qué competencias son requeridas para el desenvolvimiento eficaz en la sociedad. En una segunda fase se tiene previsto aplicar un cuestionario similar para profesores, con el fin de contrastar las percepciones que tienen los alumnos de sí mismos con las apreciaciones que manifiesta su profesorado, respecto al dominio de determinadas competencias. Todo ello, encaminado a generar, en una tercera fase, actuaciones que favorezcan el desarrollo de *coaching* en la docencia y tutoría universitarias. Es decir, se trata de incorporar

en ambas funciones estrategias y acciones basadas en la filosofía del *coaching* para el desarrollo de competencias.

La primera parte del trabajo de investigación que presentamos se ha centrado en un diagnóstico de la realidad personal más inmediata. Por un lado, mediante la aplicación de un cuestionario, el alumnado de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia muestra qué competencias cree poseer y cuáles son las que considera más demandadas por la sociedad actual. Por otro, se ha creado una categorización de las competencias más demandadas por la sociedad y el entorno laboral más cercano.

Para ello, en primer lugar, seis orientadores vinculados al mundo laboral, han delimitado las categorías que consideran necesarias para el desenvolvimiento sociolaboral, basándose en su experiencia diaria y en las demandas que solicitan las empresas e instituciones cuando se realiza prospección.

Asimismo, una profundización sobre el tema del *coaching* (Haneberg, 2006; Launer, 2007; Carril, 2008 etc.) nos ha permitido acomodar su significado a nuestro contexto y delimitar las competencias que se suponen necesarias para conseguir personas capaces de realizar una gestión eficaz, autónoma y adaptativa en todas las facetas de su vida (aprendizaje, relaciones sociales, vida laboral...)

En base a estas aportaciones, inicialmente, elaboramos un listado de competencias que responden al significado atribuido al *coaching*; posteriormente, se delimitaron las dimensiones y categorías, en función de los ámbitos que se pretenden trabajar con los estudiantes, transversalmente, en el día a día del aula, y de forma más personalizada mediante la tutoría universitaria. Las categorías competenciales contempladas son las siguientes:

Autonomía (iniciativa, independencia)
Es una de las competencias que el mercado laboral más demanda y valora. Tener autonomía supone mostrar iniciativa para actuar e independencia para la toma de decisiones, así como resolver situaciones y desenvolverse con uno mismo y con los otros. Ser autónomo es, en definitiva, ser el dueño de uno mismo y de su vida.

Toma de decisiones (resolución de problemas, toma de decisiones)
Esta competencia implica la capacidad de arriesgarse y resolver conflictos, favoreciendo el crecimiento personal y el desarrollo integral Es una de las competencias que más promueve el *coaching.*

Automotivación (compromiso, afán de superación, autodeterminación)
La automotivación se ha considerado en este estudio como la capacidad para comprometerse con uno mismo, tener afán de superación y mantener una autodeterminación hacia las tareas para lograr objetivos.

Autoestima (voluntad, energía, responsabilidad, tenacidad, seguridad)
Supone la capacidad para mantener la voluntad, la energía y tenacidad ante adversidades y cambios. Una alta autoestima se traduce en seguridad en uno

mismo y en responsabilidad y compromiso para seguir actuando en base a nuestras metas. En cualquier proceso de *coaching,* la autoestima es a la vez una meta y un requisito.

Trabajo en equipo (respeto, adaptación, cooperación).
La competencia de trabajo en equipo es primordial para la adaptación a los cambios no sólo en el ámbito profesional, sino también en el personal. El dominio de esta competencia implica capacidad de adaptación, cooperación y respeto por los demás y sus aportaciones.

Creatividad (innovación, originalidad).
Ser creativo no sólo implica ofrecer ideas innovadoras, sino también ser capaz de aportar diversas soluciones a un mismo problema. La creatividad muestra la individualidad de cada persona y es una competencia altamente valorada en el mercado laboral.

Organización y planificación (meticulosidad, análisis-síntesis).
Esta competencia es indispensable para la efectiva gestión del tiempo, tanto en el ámbito personal como en el profesional. Es por ello, que se ha considerado vital estudiar su incidencia en las futuras generaciones.

Comunicación oral y escrita (sociabilidad, expresividad, impacto).
Dominar la competencia de comunicación oral y escrita supone ser capaz de hacerse entender en ambos lenguajes y generar un impacto positivo en el oyente, estableciendo un vínculo más cordial y distendido.

La delimitación de las dimensiones y categorías nos ha permitido acometer el siguiente paso: la **elaboración de un cuestionario** de tipo encuesta, con cuestiones iniciales de identificación personal, y dos tipos de preguntas referidas a las dimensiones y categorías, unas tipo Likert, que contemplan las categorías mencionadas, y otras de carácter abierto, que promueven que el estudiante pueda expresarse libremente. Para asegurar la validez y fiabilidad del instrumento y la credibilidad de los datos obtenidos, se ha sometido a juicio de expertos y a la realización de una prueba piloto con un grupo de 30 alumnos universitarios.

La **muestra** seleccionada (145 estudiantes) es diversa, y sobre la misma se han establecido varias comparativas según: el sexo; la especialidad cursada: Maestro/a de Educación Física con Maestro/a de Educación Infantil; evolución de los estudiantes de una misma especialidad -Educación Infantil- a lo largo de los tres cursos; y nivel de madurez: estudiantes que cursan el tercer curso de la diplomatura con alumnos que han iniciado el grado.

Análisis y reflexión sobre los datos obtenidos

A) Análisis de las cuestiones de carácter cerrado

Tras la codificación de los datos y su transvase a una matriz Excel, se ha considerado pertinente realizar un análisis comparativo, de tipo estadístico

descriptivo, de las preguntas cerradas del cuestionario, en función del sexo, especialidad, edad, que nos aporte información sobre la incidencia de estas variables en el fenómeno estudiado.

En relación al **sexo,** el 80,69 de la muestra son mujeres, de las cuales, el 74% pertenecen a la especialidad de Educación Infantil y sólo el 6,21% eligen Educación Física, lo cual indica que la presencia femenina predomina en la especialidad de educación infantil mientras que la de Ed,. Física es elegida fundamentalmente por varones. Conviene resaltar que son mayoritariamente mujeres (19,93%) las que compaginan trabajo y estudios, frente a un 4,14 de la muestra masculina.

Respecto a las **competencias que manifiesta tener el alumnado**, en función de las ocho dimensiones consideradas (autoestima, automotivación, autonomía, comunicación oral y escrita, creatividad, organización y planificación, toma de decisiones y trabajo en equipo), la exploración de las medias no arroja resultados muy dispares, en general, ya que la mayoría de los alumnos se encuentran bastante identificados con todas las dimensiones, siendo *autonomía* y *autoestima* las que mayor grado de aceptación tienen, si bien los alumnos del último curso se consideran más autónomos y capaces de planificar y organizar tareas que los de primero, dándose una evolución ascendente en tales competencias a medida que se avanza en los estudios.

La competencia con la que se sienten menos identificados es la *capacidad de trabajo en equipo*. Las dimensiones que pasan más desapercibidas son la *creatividad* y la *comunicación oral y escrita*, dato curioso, pues recordemos que estamos encuestando a futuros profesionales docentes, donde estas habilidades resultan fundamentales para el desarrollo eficaz de su labor profesional.

En el análisis por *sexos*, únicamente puede apuntarse que las mujeres se consideran más comunicativas y creativas que los hombres. En el resto de dimensiones no se aprecian diferencias notables.

En relación al **grado de madurez y especialidad cursada**, como era de prever se constatan mayores diferencias entre los alumnos noveles y aquellos que están finalizando sus estudios, que entre estudiantes de diferentes especialidades. La exploración de las medias determina que los alumnos del último curso se consideran más autónomos y capaces de planificar y organizar tareas que los de primero, dándose una evolución ascendente en tales competencias a medida que se avanza en los estudios.

A pesar de la gran importancia que tiene la dimensión de toma de decisiones en la vida académica, social y laboral, un discreto porcentaje manifiesta un dominio de la misma. Más de un 50% de la muestra afirma ser excesivamente reflexivo antes de tomar una decisión y, sin embargo, también considera que prefiere tomar una decisión, aunque se equivoque, que no tomar ninguna.

B) Resultados obtenidos en las preguntas abiertas

Para el análisis de las cuestiones de carácter abierto se ha utilizado la herramienta Wordle, un tipo de software informático que permite realizar análisis de contenido, generando una *nube de palabras* en función de su frecuencia de aparición en un texto que proporciona el usuario. Se trata de una herramienta gratuita y de fácil acceso que puede encontrarse en www.wordle.net, permitiéndonos imprimir, guardar o compartir los gráficos resultantes.

En relación a la cuestión **¿Por qué elegiste esos estudios?**, podemos apreciar que la mayoría de los encuestados afirma haberlos seleccionado por gustarles los niños. Es de destacar el interés que manifiestan por trabajar en el campo educativo y la importancia que le atribuyen al carácter vocacional de esta profesión. También conviene tener en cuenta que, puesto que una de las especialidades encuestadas es la de Educación Física, el deporte y la actividad física están muy presentes dentro de los intereses que les mueven a realizar estos estudios.

Asimismo, en esta parte del análisis se tomaron como referencia las cualidades que, libremente, cada estudiante aportó en las respuestas abiertas de su cuestionario. Se trataba de priorizar, por orden de importancia, las cinco mejores cualidades que ellos consideran tener y las cinco que piensan que la sociedad más valora o demanda. Para acotar los 250 términos iniciales, se delimitaron los criterios para unificar los términos más afines y, de este modo, facilitar la tarea de análisis. Después de una tarea de simplificación de términos, quedaron reducidas las 150 cualidades, a dos grandes dimensiones de competencias intrapersonales e interpersonales. En este cómputo, surge una nueva dimensión, denominada “otros”, que incluye cualidades que no están contempladas en las dimensiones analizadas.

El alumnado universitario encuestado considera que, en este orden, la capacidad de trabajo, la responsabilidad, la sinceridad, la sociabilidad y la amabilidad son las características que mejor les definen como personas. En cambio, en las respuestas cerradas del cuestionario, lo que demuestran es que tienen una gran autoestima, autonomía y capacidad de organización y planificación. Como puede observarse, de las cinco cualidades con mayor incidencia, las tres primeras son de carácter intrapersonal y en las dos últimas predomina un cariz más interpersonal.

El *coaching,* en este sentido, favorece el desarrollo, sobre todo de las dos primeras (capacidad de trabajo y responsabilidad), ya que una de sus exigencias es el compromiso para poner en marcha las herramientas necesarias para lograr las metas, siendo capaz de mantenerse firme ante las dificultades, reevaluando y reconduciendo el plan de actuación y conservando los niveles de trabajo, sin perder la motivación. Pero además, también fomenta y afianza la sinceridad con los otros y con uno mismo, ya que el primer paso para avanzar hacia el desarrollo del potencial es tomar conciencia de las carencias y creencias (limitadoras y potenciadoras) y partir del análisis de uno mismo para ir dando pasos progresivos hacia una mejora continua.

Para el desarrollo de la sociabilidad y la amabilidad, el *coaching entre iguales,* puede utilizarse como técnica grupal en el aula, a través del trabajo cooperativo y la coevaluación de los aprendizajes adquiridos. De este modo, gracias a la interacción entre compañeros, pueden fortalecerse tales competencias.

Por otra parte, al analizar las cinco cualidades que consideran que la sociedad demanda, por orden de importancia son: la capacidad de trabajo en equipo, la apariencia física, la sociabilidad, la responsabilidad y la sinceridad. Nos damos cuenta que coinciden con las anteriores a excepción de la amabilidad que es sustituida por la apariencia física. Llama la atención la gran importancia que se otorga a la apariencia física como cualidad social más demandada.

Realmente, en la sociedad actual la virulenta búsqueda de una imagen física "hace estragos" en las posibilidades de desarrollo de aquellas personas que no cumplen los cánones establecidos por la moda y los medios de comunicación. Tal forma de discriminación se traslada también al ámbito profesional, donde la inserción laboral es mucho más sencilla para aquellos individuos que poseen una apariencia física dentro de la norma y, donde, desgraciadamente, los que se alejan de la misma son rechazados, en ocasiones, a pesar de poseer otra serie de cualidades de gran importancia para el desempeño eficaz de un puesto laboral.

Los beneficios que puede aportar el *coaching,* en base a tales resultados, se centran, sobre todo, en fomentar en el individuo una elevada autoestima que le permita aceptarse y quererse a sí mismo, tal y como es, de tal forma que, a pesar de las dificultades sea capaz de ser asertivo, perseverante y seguir adelante con sus metas.

Si, por último, diferenciamos los resultados por sexos, se obtiene que como primera opción las mujeres anteponen la *responsabilidad* a la *capacidad de trabajo* y consideran el *trabajo en equipo* como la tercera cualidad en importancia. Existen diferencias también si comparamos los últimos cursos de cada especialidad, manteniéndose a la cabeza la *capacidad de trabajo* en Educación Física y priorizando el *optimismo* y la *creatividad* en Educación Infantil como se ha constatado en las preguntas cerradas del cuestionario.

En suma, el alumnado le asigna mayor categoría a las competencias vinculadas al propio sujeto (capacidad de trabajo, responsabilidad, amabilidad y sinceridad) que aquellas que dependen de su relación con los demás (sociabilidad y apariencia física). Se corrobora, pues, que el éxito y la adecuada adaptación al medio depende, ante todo, de las competencias intrapersonales que desarrolle y ejecute el individuo dentro de su entorno social y grupo de referencia.

Conclusiones del estudio y proyección futura

Como los datos han revelado, lo fundamental para lograr el cambio, la adaptación y el pleno desarrollo de nuestro potencial depende, ante todo, de nosotros mismos, de cómo veamos el mundo y nos enfrentemos a él, aspectos que presiden el *coaching.* Podemos elegir ver el vaso medio lleno o medio vacío

y, en función de las decisiones que vayamos tomando, el resultado será muy diverso.

Si la educación es la llave para comprender y afrontar los nuevos desafíos sociales y tales retos están en constante evolución, entonces la formación a lo largo de la vida es un requisito imprescindible para mejorar la competitividad económica, la movilidad social, la empleabilidad y, en definitiva, el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de su proceso evolutivo.

A pesar de ello, la experiencia diaria como orientadora y como docentes, nos dice que la mayor parte de la población activa, una vez que tiene un trabajo más o menos estable, no mantiene esa inquietud por seguir desarrollando su potencial, no tiene ese hábito adquirido porque tampoco nunca vio la necesidad de hacerlo, porque se acomodó y el tiempo fue aletargando sus metas.

Pero hoy las cosas están cambiando, la sociedad evoluciona vertiginosamente, lo que ahora es, mañana se ha esfumado y ¡pobre del que no esté preparado para afrontar ese cambio!, quedará obsoleto, se verá rechazado y sentirá la marginación y el olvido social o profesional. Situación que indudablemente va a repercutir negativamente en su autoestima y motivación, impidiéndole pensar en positivo, arriesgarse a actuar, plantearse nuevas metas y seguir avanzando…

Para evitar situaciones de esta índole, si desde la enseñanza universitaria promovemos en las futuras generaciones de maestros y maestras una predisposición positiva hacia el cambio, si trabajamos con los estudiantes el desarrollo de competencias intra e interpersonales que les permitan adaptarse a tales cambios, habremos logrado crear personas asertivas y eficaces, habremos conseguido educar individuos resilientes, exitosos en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. En definitiva, habremos contribuido al desarrollo de personas competentes, capacitadas para superar los obstáculos que van a encontrar a lo largo de su vida.

Tales retos pueden lograrse en interdependencia con los alumnos, puesto que ellos son quienes han de interiorizar la importancia vital que para sí tiene su formación en competencias intra e interpersonales. En este sentido, los profesionales de la enseñanza universitaria, además de promover el dominio de los conocimientos por los alumnos, deben favorecer el desarrollo de las competencias aludidas, mediante, por ejemplo, acciones de *coaching,* proactivas y adecuadamente planificadas, consideradas como un valor añadido de la docencia y no un recurso paliativo de la misma.

Pensamos que la aplicación de la técnica *coaching*, a través, de la orientación y la tutoría (por ejemplo), puede ayudar a los estudiantes al desarrollo de esas competencias que consideramos necesarias para la formación integral de las personas.

El principal beneficio que puede aportar esta técnica, al incorporarse al proceso de enseñanza-aprendizaje es fomentar la adquisición de hábitos de trabajo,

interiorizar las competencias elegidas de forma que constituyan una forma de operar sin pensar previamente en ellas, aplicándolas, de manera autónoma y permitiendo la transferencia de aprendizajes y la adaptación de los mismos, en función de las demandas particulares de cada situación.

Una ventaja del proceso de *coaching* es que evoluciona de la dimensión consciente a la inconsciente (el sujeto pasa de ser conscientemente incompetente a ser inconscientemente competente). Si logramos enseñar a nuestros alumnos a ser, por ejemplo, inconscientemente organizados, lo serán en su vida personal, profesional, social… y lo harán sin esfuerzo, pues no necesitarán pararse a pensar en los pasos a seguir, actuarán por inercia.

Si queremos introducir el proceso de coaching en las aulas universitarias y en la tutoría es necesario seguir unas pautas básicas de trabajo que apoyen su desarrollo. Entre ellas, cabe destacar:

- Una concepción del profesor tutor, como facilitador y guía. El profesor ha de ser percibido como una persona con impacto para el alumnado, no sólo por los conocimientos que posee, sino porque muestra coherencia, entusiasmo, respeto, disposición, sabe escuchar y se configura como un modelo a seguir.

- La utilización de preguntas poderosas, mayéuticas, que favorezcan la reflexión, la autonomía y el feedback. En las sesiones de tutoría individualizada, las preguntas son la base para obtener información y guiar al tutorando; en el aula, las preguntas nos sirven para recapitular, reflexionar sobre lo aprendido, contrastar opiniones, expresar emociones… todo ello aporta muchos beneficios para el desarrollo personal del alumnado y para el afianzamiento de competencias, como: autonomía, capacidad de análisis y síntesis, desarrollo de la comunicación oral, seguridad en uno mismo…

- Analizar las situaciones en positivo y en base al presente y futuro, lo que supone respetar al otro y ayudarle a que tome conciencia de las limitaciones que frenan su desarrollo y de las potencialidades que le permiten crecer; implica ver las potencialidades y fortalezas de cualquier situación.

- Incorporación de la “escucha activa y el diálogo excelente” en el aula y en la tutoría. Escuchar activamente supone tener en cuenta al otro, manifestando nuestro interés por sus aportaciones verbales y no verbales. Como dice Haneberg (2006), un *gran coach* habla poco, escucha mucho y facilita el proceso de pensamiento del cliente.

- Mantener un diálogo excelente entre profesor y alumnos supone que éstos participan activamente y con libertad en la dinámica del aula, en un ambiente distendido, donde se sienten cómodos e importantes y, por eso, ofrecen soluciones diversas y creativas, no tienen miedo a arriesgar, pues todas las opiniones son válidas y respetadas y, aún cuando sean incorrectas, promueven el aprendizaje.

En suma, el trabajo realizado nos ha permitido constatar que existen determinadas competencias que son muy importantes para “sobrevivir” en la

sociedad actual. Por una parte, las competencias intrapersonales, como la asertividad y la seguridad en uno mismo, fortalecen la autoestima y las relaciones sociales, y a la vez repercuten en una mayor autonomía, afán de superación y automotivación constante. Por otra, las competencias interpersonales promueven la relación con los demás. Cualquier competencia puede ser aprendida e incorporada en la formación de los jóvenes universitarios. Si bien el compromiso debe provenir de la institución universitaria, de forma más directa e implicativa debe ser asumido por el profesor, incardinando el desarrollo y transferencia del *coaching* en la cotidianeidad de la docencia, apuesta que necesita una práctica constante y una motivación por parte del alumnado.

Como conclusión, podemos decir que vivimos en una sociedad vertiginosa, donde la vida es un continuo devenir de causas y efectos; toda acción conlleva una consecuencia que debemos estar dispuestos a asumir, lo cual nos permite aprender de los errores y seguir evolucionando hasta conseguir un buen desarrollo de nuestro potencial interior y para ello podemos contar con el coaching.

Bibliografía básica

ARES, A. (2010): *Coaching.* E-print (no publicado). Recuperado el 20/07/2010 de http://eprints.ucm.es/10668/1/*COACHING*_%28Maestria%29.pdf
BAUTISTA, R. "*et al.*". (1992): *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Málaga: Aljibe.
BAYÓN, F.; CUBEIRO, J.C.; ROMO, M. y SAINZ, J.A. (2006): *Coaching realmente*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

BERNABÉ, I. & ADELL, J. (2006): *El modelo Webquest como estrategia para la adquisición de competencias genéricas en el EEES.* Congreso EDUTEC 2006: La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-learning. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
BOU, J.F. (2007): *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula.* Alicante: ECU.
CANTERA, J. (Coord.). (2003): *Coaching. Mitos y realidades.* Madrid: Pearson Prentice Hall.
CARRIL, J. (2008): *Zen coaching: un nuevo método que funde la cultura oriental y occidental para potenciar al máximo tu vida profesional y personal.* Madrid: Díaz de Santos.
COVINGTON, M.V. (2000): *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula*. Colección Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
DE MIGUEL, M. (Coord.); ALFARO, I.J.; APODACA, P.; ARIAS, J.M.; GARCÍA, E.; LOBATO, C. y PÉREZ, A. (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: Alianza Editorial.
GARCÍA, A. (2006, septiembre-diciembre): La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación, 341,* pp. 197-211.

GOLEMAN, D. (2002): *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós.
GORDILLO, M.V. (2008): Nuevas perspectivas en orientación: del counseling al *coaching*. *Revista digital Orientación y sociedad, ene/dic. 2008.* Recuperado el 6/07/2010 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-88932008000100006&script=sci_arttext
HANEBERG, L. (2006): *Fundamentos del coaching*. Colección Formación y Desarrollo Barcelona: Gestión 2000.
LAUNER, V. (2007): *Coaching: un camino hacia nuestros éxitos.* Madrid: Pirámide.
RIART, J. (Coord.) (2007): *Manual de tutoría y orientación en la diversidad*. Madrid: Psicología Pirámide.
USECHE, M.C. (2004) III: El coaching desde una perspectiva epistemológica. *Revista de Ciencias Sociales*, 105, pp. 125-132. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Una comunidad de investigación como metodología para la formación inicial y continua del profesorado

María del Mar García Cabrera, Dpto. Educación, ue1gacam@uco.es
Blas Segovia Aguilar, Dpto. Educación; bsegovia@uco.es
Manuel Lucena Rubio, Dpto. Educación; mlucenar@gmail.com
Luz González Ballesteros, Dpto. Psicología; ue1gobal@uco.es
Rafael Bracho López, Dpto. Matemáticas; rbracho@gmail.com
Facultad De Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (España)

Introducción

El desarrollo del currículo de los estudios de magisterio adolece, en ocasiones, de una excesiva carga de experiencias de aprendizaje basadas en una imagen escolar hipotética y estereotipada, por lo que se mantienen distantes de lo que ocurre en el contexto de la escuela primaria. La propuesta que aquí presentamos pretende definir un modelo de gestión del aprendizaje de los universitarios fundamentado en el diseño de **investigación-acción participativa** en el marco de una comunidad de indagación (Wells, 2001). Nuestra comunidad está integrada por el alumnado y profesorado universitario que cursa las asignaturas de *Investigación Psicoeducativa* y *Didáctica General*, de 2º curso de la titulación de magisterio, junto con el profesorado y alumnado de diversos centros de educación primaria con los que establecemos acuerdos de colaboración.

Esta forma de organizar la docencia universitaria se puso en marcha en el curso 2005-06[132] y se ha desarrollado en cinco cursos sucesivos, atendiendo a las diversas temáticas marco acordadas con las escuelas. Presenta, por tanto, mejoras significativas, fruto de la consolidación de este formato de colaboración inter-institucional y de la incorporación de otros profesionales que aportan nuevas experiencias que lo complementan y enriquecen, permitiendo explorar otros caminos de innovación docente.

Metodología

La metodología que venimos desarrollando se basa en trabajar de forma colaborativa alrededor de un tema de interés para los centros educativos participantes. El objetivo principal es que nuestro alumnado universitario, a través de formatos docentes de participación guiada (Rogoff, 1993), adquiera el dominio de herramientas profesionales básicas que le permitan diseñar estrategias adecuadas de recogida de información, análisis e intervención

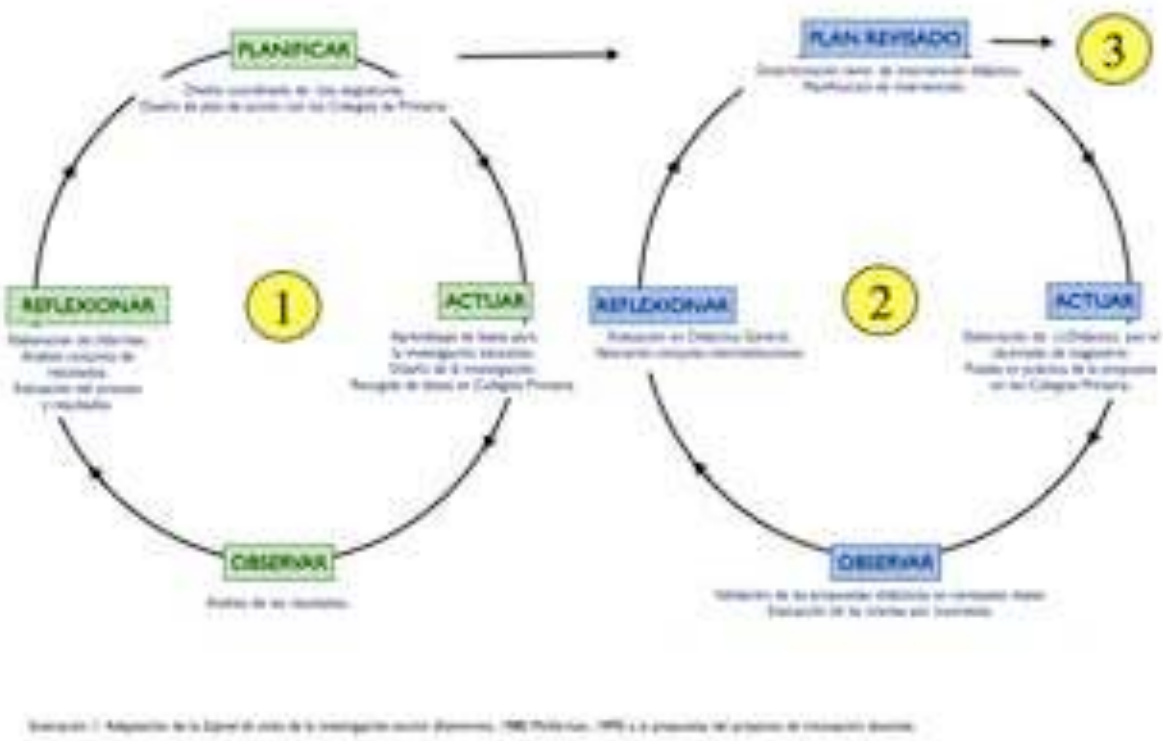
[132] Esta experiencia se enmarca en los Proyectos de Mejora de la Calidad Docente de la Universidad de Córdoba. En ella han participado, durante el curso escolar 2009-2010, el alumnado de 2º curso de Magisterio de Educación Especial, el CEP “Luisa Revuelta” y los colegios públicos de educación infantil y primaria “Albolafia”, “Mediterráneo” y “Tirso de Molina” de Córdoba (España).

educativa en contextos naturales, recibiendo y aportando información valiosa, generada mediante procesos de investigación-acción (Elliott, 1994, McKernan, 1999) y que puede ser utilizada por los docentes de los colegios para la mejora de su propia práctica educativa.

Desde nuestra perspectiva, creemos indispensable la necesidad de que el alumnado de magisterio entienda claramente el valor de la enseñanza como investigación, así como la importancia de focalizar la actividad investigadora del profesorado en su propia práctica profesional, con la finalidad de la mejora de la calidad de la educación. De ahí que nuestra propuesta se base en un diseño que pretende ajustar la coherencia epistemológica de ambas asignaturas sobre un diálogo constante entre la teoría y la práctica educativa. Elliott (1993) estima que es necesario un cambio en la relación entre la teoría y la práctica, en vez de ser ésta un espacio de aplicación de la primera, al considerar que la reflexión sobre la la práctica revela la teoría inherente y permite teorizar sobre la misma. En nuestra intención está, en primer lugar, la reflexión sobre la práctica docente universitaria en relación con la epistemología propia de la Investigación Educativa y de la Didáctica, conjuntamente con otros profesionales universitarios, al tiempo que pretendemos favorecer los procesos de metacognición de nuestro alumnado, trasladando a contextos reales de centros de primaria las prácticas para que puedan ser reformuladas a la luz de la teoría.

Por tanto, nuestra propuesta no sólo consiste en que el alumnado realice una investigación y una intervención educativa; también pretendemos que construya de forma cooperativa –con colectivos profesionales y con una *ayuda educativa ajustada* (Onrubia, 1993) - pensamiento pedagógico y herramientas que serán fundamentales en su práctica profesional futura, esperando que, a través de la reflexión sobre su propia actividad, se inicie en la comprensión y utilización de los procedimientos característicos de estas herramientas y el valor de las mismas para la acción reflexiva en su futura práctica profesional.

Tal y como proponen diversos autores (Elliot, 1993; Kemmis, 1998; McKernan, 1999) la metodología basada en la investigación-acción supone la sucesión de ciclos de investigación y acción constituidos por las fases de planificación, actuación, observación y reflexión. En nuestra práctica sincronizamos las actividades del programa, incluídas en las asignaturas de investigación psicoeducativa y didáctica general, a estos ciclos intentando favorecer la coherencia epistemológica del modelo (Ilustración 1).



Así mismo, optamos por una organización del aula universitaria en equipos de aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008), como estrategia de enseñanza más acorde con estos planteamientos. El aprendizaje cooperativo supone el "empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

La cooperación supone plantear estructuras de aprendizaje donde hay un cambio sustancial en las formas de interacción entre nuestro alumnado: compartir tareas entre todos contribuye al logro de una meta común al equipo. El aprendizaje personal se conseguirá sólo si todos y cada uno de los miembros lo han conseguido también.

¿Cuándo podemos reconocer qué un equipo de trabajo está realizando una interacción cooperativa? Existen cinco dimensiones básicas que caracterizarían a un equipo cooperativo (Johnson *et al.*, 1999)

1. **Interdependencia positiva:** Los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo benefician a él mismo sino también a los demás miembros, es decir el éxito de las personas se vincula al éxito del grupo.
2. **Responsabilidad individual y de equipo.** Cada uno de los miembros es responsable de llevar a cabo su trabajo personal sin olvidarse de las tareas del equipo. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro debe ser capaz de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.
3. **Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara.** El alumnado debe realizar conjuntamente una tarea en la que cada uno promueva el éxito de

los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender.

4. **Gestión interna del equipo:** Supone establecer un plan de trabajo para conseguir un funcionamiento efectivo del equipo: reparto de tareas, delimitación de tiempos y espacios, toma de decisiones, resolución de conflictos, roles que pueden desempeñar… que implica la puesta en práctica de las habilidades interpersonales necesarias para funcionar como parte de un equipo.

5. **Evaluación del los resultados y del proceso**: Valorar su funcionamiento como equipo con relación al logro de los objetivos del mismo, qué acciones de sus miembros han sido positivas o negativas, qué sería mejor cambiar o qué puede seguir tal y como está.

En el inicio de las asignaturas, los distintos equipos de trabajo establecen sus compromisos de trabajo y normas de funcionamiento, explicitados en un documento, el contrato de aprendizaje cooperativo, que se convierte en el instrumento regulador de la dinámica de los grupos (Przesmychi, 2000). Pretendemos de esta forma que los equipos sean, en la medida de lo posible, estructura de trabajo estables a lo largo del desarrollo de la experiencia.

La construcción cooperativa de conocimiento entre los participantes se realiza en diversos escenarios y niveles:

a. Cooperación entre el profesorado universitario integrado en el proyecto. Centrada en la planificación de las asignaturas, la planificación de la coordinación con las escuelas, la observación y validación de los procesos, así como en la evaluación del proyecto de innovación.
b. Cooperación interna en el aula: entre alumnado y profesorado de las asignaturas de la titulación de magisterio implicadas. El modelo de organización que ponemos en práctica favorece el aprendizaje cooperativo en equipos de trabajo que permanecen durante el desarrollo de las dos asignaturas, como hemos señalado anteriormente.
c. Cooperación profesional inter-institucional entre alumnado y profesorado de la Universidad, de los centros escolares y del Centro de Profesorado. Las acciones que se desprenden son diversas, desde las que atienden a la formación permanente del profesorado o las reuniones conjuntas de evaluación y coordinación.
d. Cooperación profesionalizadora entre el maestro o maestra que tutoriza a cada uno de los equipos de estudiantes universitarios que desarrollan el proyecto de investigación-acción en su aula. Cada uno de los equipos de trabajo se vincula a un aula de un nivel educativo de primaria y a su tutora o tutor, que le ayudará en la investigación y realizará las observaciones pertinentes en el desarrollo didáctico que llevarán a cabo.

Las dinámicas de trabajo que desarrollamos se resumen en el siguiente esquema:

PLAN DE ACCIÓN	Planificación de la asignatura de Investigación Psicoeducativa. Colaboración con escuelas de primaria detección de problemas.
ACCIÓN	Análisis de problemas en contexto reales. Realización de una investigación, conjuntamente con el profesorado de primaria.
OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN	Supervisión del profesorado universitario y de primaria del proceso de investigación llevado a cabo. Autoevaluación de cada grupo de alumnado universitario.
REFLEXIÓN	Análisis de los informes de la investigación. Propuestas de acción. Validación de aprendizajes sobre la Investigación Psicoeducativa.

Tabla 1 Espiral de acción, asignatura de investigación psicoeducativa.

PLAN DE ACCIÓN	Planificación de las asignatura Didáctica Gral de 2º Magisterio. Colaboración con escuelas de primaria para el diseño de una acción didáctica para resolver los problemas detectados.
ACCIÓN	Elaboración de propuestas de intervención contextualizadas (U. Didácticas). Puesta en práctica de las acciones didácticas diseñadas.
OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN	Supervisión del profesorado universitario y de primaria del proceso didáctico llevado a cabo por el alumnado universitario. Autoevaluación de cada grupo de alumnado universitario.
REFLEXIÓN	Análisis de los resultados de la acción. Valoración conjunta de los resultados de los aprendizajes y prácticas escolares desarrolladas.

Tabla 2: Espiral de acción, asignatura de Didáctica General.

Fases de la experiencia, materiales e instrumentos.

En cada una de las fases de la experiencia se elaboran una serie de materiales e instrumentos necesarios para el desarrollo del plan de acción de las asignaturas y del proyecto particular de cada grupo. Estos son:

Fase de preparación

- Negociación del tema de interés entre los profesionales de las instituciones participantes. Tal y como presentamos en otra comunicación de este congreso, la negociación del tema se ha vinculado a una variable contextual, los tres centros de educación primaria pertenecen a la red "Escuelas Espacio de Paz", por lo que en su proyecto educativo plantean objetivos prioritarios respecto a la convivencia escolar. El tema se ha definido como: "Percepción de la convivencia en el contexto familiar, escolar y comunitario".
- Diseño de acciones formativas de la asesoría del Centro de Profesorado con los equipos docentes de los distintos colegios. Puesta en práctica de las mismas.

Fase de investigación educativa

- Elaboración del cuestionario para recogida de información en los colegios de primaria. En una primer momento se realiza una entrevista de cada uno de los grupos con los y las tutoras para definir temas de interés, para, en un segundo, momento crear un cuestinario general, en el contexto de la asignatura de Investigación Psicoeducativa. Finalmente, este cuestionario se vuelve a consensuar con el profesorado de los centros, antes de ser aplicado por el alumnado universitario.
- Informe de resultados para cada aula. Cada uno de los grupos analiza los resultados del cuestionario, para la valoración de los resultados y elaboración del Informe de Investigación de Aula. Esta tarea la realiza el alumnado universitario en la asignatura de Investigación Psicoeducativa. El informe es entregado a cada uno de los tutores participantes mediante una entrevista.
- Por último se elabora un "Informe de Resultados Integrados" para cada uno de los centros participantes.

Fase de intervención didáctica

- En la reunión de entrega del informe de cada aula se avanza la propuesta para los tópicos que van a protagonizar las Unidades Didácticas. También se concretan los cauces de comunicación entre el grupo y el tutor correspondiente de tal manera que puedan ir concretando aspectos referidos a la intervención didáctica.
- Planificación y elaboración de una propuesta didáctica adecuada al contexto de aula. Los distintos equipos de trabajo, en el contexto de la asignatura de Didáctica General, diseñan la U. Didáctica con la supervisión del profesorado universitario y las aportaciones de los centros de primaria. Paralelamente se siguen desarrollando las acciones formativas programadas por el Centro de Profesorado en los diversos colegios y centradas en la metodología de investigación-acción.
- Intervención didáctica en las aulas correspondientes y entrega del material al centro escolar.

Fase de evaluación

- Puesta en común y evaluación final de las experiencias realizadas y los aprendizajes adquiridos en las dos asignaturas. Se realizan sesiones conjuntas en cada una de las materias en las que el alumnado expone una síntesis del trabajo realizado, haciendo hincapié en las vivencias, observaciones y reflexiones llevadas a cabo durante el proceso de puesta

en práctica de ambos diseños de intervención. Se trata de que valoren la importancia de este tipo de actividades como parte de su formación profesional.

· La percepción individual de los y las participantes se concretan en un cuestionario para el alumnado y otro para los docentes de las escuelas de primaria en las que se valoran determinados aspectos de la experiencia.

· Finalmente se realiza una sesión de valoración conjunta entre el profesorado de los colegios, el universitario y el responsable del Centro de Profesorado.

· Con todos los datos recogidos se elabora la revisión del programa para el siguiente curso.

·

Valoración

La valoración global de esta experiencia hemos de relacionarla con los diversos marcos de actividad (asignaturas de magisterio y colegios de E. Primaria) en los que se ha desarrollado. Hemos de entender que éstos incluyen los valiosos procesos que este trabajo ha favorecido, que podemos sintetizar en: a) experiencias de aprendizaje cooperativo; b) puesta en práctica de una metodología de innovación curricular aplicada a situaciones reales (investigación-acción); c) intervenciones en contextos profesionales; d) producción de materiales y recursos didácticos y, e) evaluación sobre la propuesta de intervención que el alumnado universitario ha realizado.

En cuanto al **profesorado universitario** implicado valoramos muy positivamente la experiencia, puesto que facilita un aprendizaje significativo de las materias y la conexión entre los contenidos de las asignaturas y la práctica profesional. Permite al alumnado poner en práctica herramientas profesionales en contextos reales, facilitando la comprensión de los contenidos teóricos de las diferentes materias. Del mismo modo, la experiencia supone un claro exponente de innovación metodológica utilizando el aprendizaje cooperativo como núcleo articulador, no sólo de la secuencia formativa en el aula sino también del trabajo de interdisciplinariedad y planificación conjunta entre el profesorado encargado de dos materias.

En este sentido, creemos que las líneas que configuran el desarrollo de este proyecto son especialmente acordes con las directrices de política educativa que se promueven desde el Espacio Europeo de Educación Superior, tanto por el esfuerzo de conectar la formación universitaria con la práctica profesional como por el hincapié que se hace en la orientación de la docencia a la adquisición de competencias profesionales específicas.

Entre las dificultades encontradas, ponemos de manifiesto el excesivo número de alumnos/as matriculados en cada una de las asignaturas, lo cual dificulta la tutorización de las actividades de trabajo cooperativo, así como la falta de recursos humanos necesarios para la coordinación inter-institucional, pues ésta requiere de un esfuerzo y atención especial para el buen desarrollo de la experiencia.

Por lo que respecta al **profesorado de Primaria**, por su parte, ha manifestado su satisfacción con el trabajo realizado, especialmente por el flujo de información recibida, algo poco habitual en la investigación educativa. Su valoración de la experiencia se ha realizado a través de dos instrumentos: un cuestionario y una sesión de trabajo, a final de curso, con el formato de grupo de discusión en la que participó conjuntamente con el profesorado universitario.

El cuestionario ha estado muy enfocado en la incidencia del proyecto en la mejora de la formación permanente del profesorado.

De los 17 maestras y maestros participantes el 52 % señala, en la valoración global de la experiencia, que ésta le ha ayudado a mejorar mucho o bastante su formación permanente, sólo un maestro señala que no le ha servido para mejorarla.

Sin embargo, los resultados son muy dispares en función del centro. Los tres centros creen que la colaboración ayuda a la formación inicial de los futuros docentes, siendo útil para la práctica profesional del profesorado universitario. El profesorado del CEIP Albolafia señala que han conocido algunos nuevos materiales y recursos positivos para su formación, ayudándoles bastante a conocer mejor la elaboración de Unidades Didácticas basadas en competencias básicas.

El 59 % señala que ha sido mucho o bastante útil el apoyo del CEP (100 % del CEIP Albolafia), en tres casos (18%) no lo ven útil.

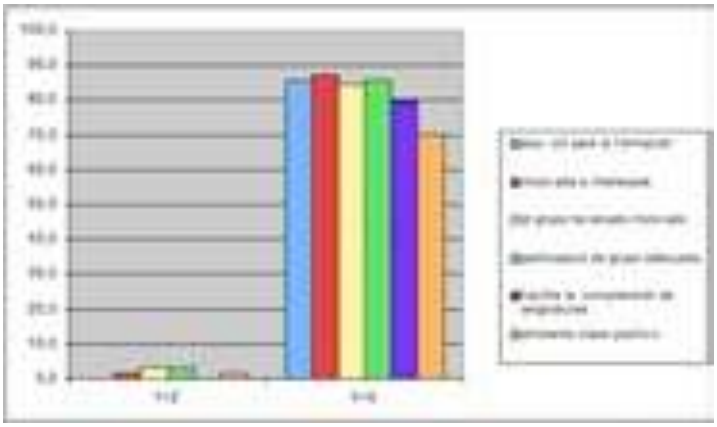
Entre los aspectos mejor valorados la mayoría del profesorado destaca que el proyecto ha respondido a las expectativas creadas (94%) y el 82% señala que los resultados del cuestionario de recogida de datos para la investigación, han sido muy útil para su práctica.

Dos centros desean continuar esta experiencia en un futuro y hay seis profesores del CEIP Mediterráneo que señalan que no colaborarán con este tipo de actividades explicitando que los recortes a los funcionarios han generado esta actitud.

La aplicación práctica, que el alumnado ha realizado e implementado en los centros, la ven muy adecuada adecuada el 94% del profesorado. Esta actividad les ha ayudado a observar como se establecen diversos modelos de interacción entre su alumnado y los futuros docentes. Algunos docentes destacan que la puesta en práctica de las actividades de la unidad didáctica, rompe ideas preconcebidas que ellos tenían.

Los principales temas que surgieron en el grupo de discusión fueron:

- Importancia de generar procesos que favorecen la innovación educativa.
- Valor de la colaboración del profesorado de las escuelas con el universitario y con su alumnado, «pues aportan nuevas ideas, nuevas sinergias».
- Reconocimiento del centro edutivo como contexto educativo innovador en las zonas educativas preferentes.
- El compromiso y la voluntariedad como valores en la relación alumnado universitario-escuelas de primaria.



- La asimetría de las relaciones Universidad-Escuelas.
- Presencia del malestar docente en los proyectos de colaboración interinstitucional.
- Valoración positiva del formato del proyecto.
- Relaciones de las propuestas didácticas y el «temario oficial».

Las conclusiones que destacamos de las valoraciones que el profesorado de las escuelas ha realizado de la experiencia son de diversa índole. Estas las podemos sintetizar en:

a) El formato de participación basado en la investigación-acción participativa sorprende y motiva por las sinergias que produce en la dinámica escolar, incitando a la asunción de procesos de innovación y mejora docente.

b) Dos variables que inciden en la valoración positiva o negativa que el rofesorado de las escuelas tiene sobre este tipo de prácticas son: la cultura del centro educativo y el contexto en social en el que este se encuentra. Esta, cuestión ya se destaca en los análisis que desde la investigación-acción se han realizado en referencia a la relación entre la teoría y la práctica (Elliott, 1993), están presentes y marcan ciertas tensiones entre la cultura universitaria, la cultura tradicional de las escuelas y la del profesorado innovador. Para el profesorado que trabaja en contextos socioculturales deprimidos, la relación con colaboradores externos –profesorado, alumnado investigador-participante- es un aliciente que refuerza su autoestima profesional.

c) Estos modelos de colaboración requieren de espacios para construir un diálogo continuado entre el profesorado universitario y el de las escuelas (la práctica para hacer teoría). Para ello es necesario romper modelos de organización escolar y curricular cohercitivos que imposibilitan la presencia de los maestros y maestras en las aulas universitarias y viceversa.

Por lo que se refiere al **alumnado universitario**, ha mostrado, así mismo, un alto grado de satisfacción en su participación en la experiencia, como queda recogido en las valoraciones realizadas a través de un cuestionario de evaluación final. Este fue cumplimentado por 64 alumnos y alumnas y en él se solicitaba su respuesta con respecto a tres dimensiones: interés general de la experiencia en relación con la formación docente, aprendizaje de estrategias de intervención educativa y nivel de colaboración con el centro educativo. En cada una de ellas, ha valorado en una escala de 1 a 5 su grado de satisfacción respecto cada uno de los items de las tres dimensiones.

Gráfico1. Interés General de la Experiencia (resultados agrupados)

En relación con la primera dimensión (Gráfico 1), destacamos los datos recogidos de los cuestionarios del alumnado, agrupando las valoraciones negativas (en total desacuerdo y en desacuerdo) y las positivas (de acuerdo y totalmente de acuerdo). De los seis items definidos, cinco de ellos se valoran sobre el 80%, mientras que las valoraciones negativas no superan el 3%.

El cuestionario ofrece, asimismo, la posibilidad de recoger aspectos cualitativos de la experiencia, a través de unas preguntas abiertas. Destacamos algunas de las aportaciones del alumnado, que corroboran los resultados del gráfico 1:

"*En mi opinión todo el proyecto ha sido muy interesante y fructífero para nuestra futura labor como docentes, lo más útil ha sido que hemos podido conocer los procesos para elaborar una investigación y una unidad didáctica"* (Cuestionario nº3)

"Sí me ha parecido y aplicable en un futuro, ha sido una buena experiencia" (Cuestionario nº 17)

"...también me ha ayudado a aprender a utilizar una metodología teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y su contexto social. Todo el desarrollo de la unidad ha sido muy útil para conocer, aprender, aplicar y distinguir los diferentes elementos curriculares" (Cuestionario nº 26)

" La puesta en práctica de la unidad en un centro y haber conocido a través del informe el contexto para poder saber en qué fijarnos a la hora de trabajar con el alumnado" (Cuestionario nº 39)

"El entrar en contacto con un colegio, con su realidad... ha ayudado mucho. También el proyecto de investigación hecho en el primer cuatrimestre ha sido útil para saber cómo se hace una investigación y nos ha servido para conocer la realidad del contexto donde íbamos a aplicar la unidad didácticta. (Cuestionario nº 44)

Entre las dificultades señaladas por el alumnado destacamos la falta de tiempo para elaborar este tipo de proyectos así como las dificultades para la coordinación del trabajo de grupo. Somos conscientes de la complejidad de las tareas asignadas al alumnado, puesto que se trata de un metaaprendizaje de competencias profesionales en un intervalo temporal muy reducido, en el que se exige un diálogo constante entre teoría y práctica. De igual forma, ponen de manifiesto los conflictos derivados del trabajo de grupo, puesto que, en muchos casos, adolecen de experiencias en este sentido y no rentablizan las potencialidades que ofrece esta forma de organización del aula.

Las valoraciones que cada grupo ha realizado han sido muy similiares a las expesadas en el cuestionario, podemos destacar las siguientes:

"Ha sido un proyecto muy enriquecedor para nuestra futura labor docente. Hemos requerido de mucho esfuerzo, dedicación y sobre todo cooperación" (Grupo 13).
«Este proceso nos ha parecido bastante difícil, porque no sabíamos cómo crear una unidad didáctica, aunque a la vez ha sido muy provechoso, ya que ha dado

lugar a un aprendizaje cooperativo y de trabajo en grupo muy beneficioso para todas…[…] En segundo lugar, hacer referencia a la puesta en práctica en el colegio[…] no se puede dar una clase sin antes haberse planificado, pero aunque nos planifiquemos con antelación no debemos de ser inflexibles sino todo lo contrario, siempre hay que llevar actividades alternativas por sí las otras no nos sirven o los alumnos/as las realizan demasiado rápido. […] nos hemos dado cuenta de que el aprendizaje no sólo va del profesorado al alumnado sino que éste es compartido por todos y todas. Hay momentos en los que es el profesorado quien enseña y otras veces pueden ser los alumnos y las alumnas quien enseñen al profesorado. Con nuestra unidad, creemos que los alumnos/as del curso que se nos asignó han aprendido […] trabajando de forma cooperativa, nos referimos a que no sólo hemos sido nosotros o ellos los que han aprendido sino que todos los que hemos participado en este proyecto nos hemos beneficiado de él...» (Grupo 9).

Conclusiones

En definitiva, estamos convencidos de que este tipo de experiencia contribuye a consolidar tramas de apoyo mutuo y colaboración real en la docencia y en la investigación entre centros universitarios y centros de educación infantil, primaria y secundaria, colaboración imprescindible y valiosa para la formación inicial y continua del profesorado.

Por otro lado, destacamos la vigencia de la metodología basada en la investigación-acción participativa para los procesos de formación inicial del profesorado, así como los modelos de trabajo colaborativo, pues favorecen el desarrollo de competencias profesionales que refuerzan el valor de la innovación docente como piedra angular del desarrollo del currículum.

Por último, destacamos necesidad de la colaboración interinstitucional, a pesar de las dificultades existentes para coordinación de acciones de organismos regidos por su propia cultura pedagógica y organizativa. Es indispensable consolidar estrategias de colaboración en la formación inicial y continua que favorezcan el diálogo entre la práctica y la teoría, entre la cultura académica y de la práctica reflexiva e innovadora.

Referencias bibliográficas

ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción,* Madrid, Morata.
ELLIOTT, J. (1994) *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
JOHNSON, D.; JOHNSON, R. Y HOLUBEC, E. *(1999) El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires, Paidós.
KEMMIS, S. y MAcTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción,* Barcelona, Laertes.
McKERNAN, J. (1999) *Investigación-acción y curriculum,* Madrid, Morata.

ONRUBIA, J. (1993) "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas". En: COLL, E., MARTÍN, T., MAURI, M., MIRAS, J., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. y ZAVALA, A. (Eds.) *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
PRZESMYCKI, H. (2000) *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en educación.* Barcelona, Graó.

PUJOLÁS, P. (2007). Estrategias metodológicas en la enseñanza universitaria: aprendizaje cooperativo. Disponible en: http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/archivos/ficheros/formacion/Aprendizaje_Cooperativo.pps, consultado el 19 de septiembre de 2010.

ROGOFF, B. (1993) *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
STENHOUSE, L., RUDDUCK, J. y HOPKINS, D. (1987) *La investigación como base de la enseñanza,* Madrid, Morata.
WELLS, G. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación,* Barcelona, Paidós.

Experiencia y saber: Reconstruir desde las aulas el pensamiento práctico del alumnado de 1º de infantil del título de maestro/a

Encarna Soto Gómez[133]. Universidad de Málaga
Rosa Mª Caparrós Vida. Universidad de Málaga y Asesora Infantil Cep Axarquía

Resumen:

Esta artículo describe la propuesta didáctica desarrollada por las autoras arriba mencionadas, en la asignatura de Didáctica General del Titulo de Maestro/a de Educación Infantil, situada en el 2º Cuatrimestre del Primer curso de la Diplomatura. El desarrollo de competencias básicas así como la construcción del conocimiento práctico se convierten en ejes y fundamento que orientan las diferentes estrategias didácticas que giran fundamentalmente en torno a una propuesta novedosa: la participación y vivencia del alumnado en experiencias reales desarrolladas por maestras de infantil desde el primer día de clase. Nuestra finalidad ha sido convertir esta materia del Plan de Estudios en una verdadera herramienta para comprender, analizar y reconstruir sus propios y previos esquemas de pensamiento y acción.

· Antecedentes

Como referente y marco de nuestra experiencia creemos necesario exponer los principios y reflexiones que nos han guiado durante todo el proceso, desde el diseño de la experiencia hasta el desarrollo de la misma, un proceso continuo y evolutivo de búsqueda y reflexión también sobre nuestra propia práctica como docentes universitarias.

Pensamiento práctico o competencias básicas

El proceso de Bolonia ha supuesto, hasta ahora en el marco teórico, un giro importante de los nuevos planes de estudio. La formación del pensamiento práctico de los profesionales se expresa mediante el concepto de competencias básicas o fundamentales, concebidas como **complejos sistemas de reflexión y de acción que facilitan su intervención competente como personas y como profesionales y que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, que se activan en contextos concretos que hay que analizar y sobre los que hay que intervenir. Las competencias son, por tanto, complejos sistemas de reflexión y acción que incluyen "saber", "saber hacer" y "querer hacer" (DeSeCo)134.** Un modelo que traslada el eje desde la enseñanza al

[133] *Esoto@uma.es*
[134] CERI (2002): *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies.* OCDE.
BOLOGNA HANDBOOK, (2007) UEA European University Association.

aprendizaje y esto implica concentrarse en las competencias fundamentales que los alumnos y alumnas tienen que desarrollar para poder ejercer su ciudadanía y su vida profesional en contextos concretos para resolver problemas o situaciones nuevas donde las personas nos ponemos en juego con todo lo que somos, pensamos, sentimos y queremos y que podemos transferir, de manera creativa, a otros nuevos contextos. En este sentido, los contenidos son un medio, un instrumento para reflexionar y resolver problemas y no un fin en sí mismos.

Y al igual que los contenidos, las competencias no pueden definirse y desarrollarse alejadas o al margen de los contextos y situaciones que le dan sentido "El concepto de situación se vuelve el elemento central del aprendizaje: en cada situación los estudiantes construyen, modifican o refutan los conocimientos contextualizados y desarrollan competencias a la vez situadas (Jonnaert 2002, 2006). Por tanto necesitamos diseñar y recrear contextos donde el alumnado pueda poner-se en acción, "Si de lo que se trata es de formar competencias la tarea del docente no será solo ni principalmente enseñar contenidos disciplinares descontextualizados (teorías del currículo, historia de la escuela, métodos de investigación educativa…) sino definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar o refutar conocimientos y competencias utilizando aquellos contenidos. El contenido disciplinar no es un fin en sí mismo, es un medio al servicio del abordaje de las situaciones. Las competencias se enfocan a través de las *acciones* que plantea la persona en situación y los *recursos* sobre los que se apoya. (Pérez Gómez, 2009)

Por tanto, el desarrollo de competencias docentes tiene que ser el eje en torno al cual giren los procesos de formación inicial del profesorado. Sin embargo, esto no sucede generalmente en la universidad ya que la formación del profesorado está repleta de teorías y más teorías que pocas veces se relacionan con la realidad de lo que ocurre en las escuelas a las que irán. Las teorías son necesarias en el proceso de formación de competencias pero tienen que estar al servicio del análisis y reflexión sobre la realidad para poder comprenderla y mejorarla. Una cosa es el discurso, las teorías que se presentan en la universidad, y otra son las teorías implícitas que subyacen en el pensamiento práctico de los estudiantes que forman parte de su proceso de socialización en el sistema educativo y que van constituyendo la cultura docente con la que llegan a la escuela cuando salen de la universidad. Estas teorías implícitas están conformadas por muchos mitos y errores pedagógicos sobre lo que es enseñar y aprender que tienen que ser cuestionados, contrastados y reconstruidos en la universidad. Creemos necesario reflexionar sobre cómo se construyen estas teorías y la relación que tienen con lo que hacemos, es decir, provocar la reflexión sobre cómo los estudiantes construyen su pensamiento práctico para poder cambiarlo: *la enorme distancia entre la teoría y la práctica en los docentes se debe en parte a la importancia de las teorías implícitas, las teorías personales y el conocimiento en acción, que se forma fundamentalmente mediante la experiencias vitales en contextos específicos, el conocimiento implícito es el resultado de largos procesos de socialización como estudiante y como docente en contextos escolares cuya cultura difunde imágenes, artefactos y relaciones que los aprendices incorporan*

inconscientemente a lo largo de su vida personal y escolar. (Pérez Gómez, 2010)

Necesitamos por tanto recrear nuevas imágenes y hacer conscientes al futuro docente, del conjunto de imágenes implícitas que activa ante la emergencia y complejidad de la práctica escolar. En palabras de Schön deberíamos ampliar y dotar de calidad educativa el repertorio, entendido este como el conjunto de representaciones de situaciones vividas por un profesional en relación a una práctica, conocer nuestro repertorio de imágenes y representaciones nos ayuda a conocer nuestro pensamiento en acción. Una característica fundamental del conocimiento práctico como ya comentamos es su naturaleza situada, es decir su funcionamiento indisociablemente ligado a alguna situación concreta de la práctica, su uso en acción (Clará, M., y Mauri, T. 2010) De ahí que un aspecto importante a tener en cuenta en nuestra experiencia ha sido el contexto práctico.

La práctica

Teniendo en cuenta la dimensión competencial y situada del aprendizaje buscamos la forma de transformar la secuencia tradicional de formación en el sistema universitario español, primero la teoría y después la práctica y sobre todo mejorar la oferta del contexto práctico habitual en las redes de centros oficiales de prácticas.

Para ello, buscamos desarrollar experiencias guiadas en centros de buenas prácticas que nos permitieran provocar una reconstrucción del pensamiento práctico del futuro docente (Darlíng-Hammod y Bransford, 2005; Ball y Cohen, 1999; Feiman-Nemser, 2010). En este sentido buscamos y recogimos información de diversas fuentes y experiencias que nos acercaron a un grupo de generosas/os maestras y maestros con un alto compromiso y trayectoria profesional y humana repartidos desde la Comarca de la Axarquía hasta Benalmádena pasando por Málaga Capital que abrieron sus puertas del aula a nuestro numeroso alumnado135. Un grupo de profesionales competentes que desarrollan su práctica con un talante comprometido y crítico. Modelos y referentes básicos de nuestro alumnado y una fuente inagotable de imágenes que ilustren y enriquezcan su abanico de representaciones, en definitiva su pensamiento en acción. Este fue nuestro contexto, una red estimulante y rica en experiencias y propuestas didácticas de maestras maestros innovadores que basan su trabajo en la investigación y desarrollo autónomo y competencial de los niños y niñas de infantil.

La secuencia teórica-práctica

Nuestra propuesta en coherencia con los principios anteriormente expuestos requería del inicio temprano de la inmersión del futuro docente, en estos contextos escolares de carácter innovador. No es habitual encontrar propuestas que incorporen a las aulas escolares al futuro docente desde 1º curso. Pero no podemos promover un desarrollo de competencias básicas sin

[135] La ratio de nuestro curso alcanzaba los 125 alumnos y alumnas. La universidad de Málaga se ha caracterizado por tener una de las ratios más altas en la formación de maestros de Andalucía y con diferencia de España. Los nuevos grados han conseguido que esta ratio disminuya casi a la mitad para este año que comienza.

partir de la reflexión y análisis de la práctica educativa. Nos parece clave que la formación inicial se inicie y desarrolle de forma paralela a la comprensión de los conceptos y marcos teóricos fundamentales y no, como ya es tradición en nuestro contexto universitario, donde prima la reproducción del conocimiento de forma aislada y previa a la vida del aula. Un contexto caracterizado por la exposición cerrada de principios y teorías que han de aplicar. Una promoción continua del conocimiento como valor de cambio, un conocimiento pasivo que no cuestiona ni se convierte en instrumento de análisis, reflexión, comprensión y toma de decisiones ni les interroga acerca de sus prácticas y creencias. Un conocimiento teórico que, como la mayoría de los estudiantes reconocen al terminar su periodo de formación, no es útil en el contexto práctico profesional.

Dicho de otra manera, el enfoque situado basado en competencias invierte la lógica habitual de desarrollo de programas de estudios. La lógica habitual es deductiva y se plantea: «¿ En qué situaciones podré ilustrar o aplicar el conocimiento descrito en este programa? » Dentro de esta perspectiva, el conocimiento disciplinar viene primero. Las situaciones que se investigan no son más que pretextos para ilustrarlo o permitir su aplicación. En la perspectiva contextualizada, la situación está en primer lugar y el conocimiento será un recurso en el desarrollo del *desempeño competente.* La pregunta sería : «Para actuar con competencia en esta situación, ¿qué acciones debería realizar la persona y con qué recursos? » (Pérez Gómez, 2010)

El conocimiento se convierte en herramienta y la relación teoría práctica conforma un ciclo de aprendizaje experiencial, como expone Le Boterf (2000) en sintonía con Kolb (1984):

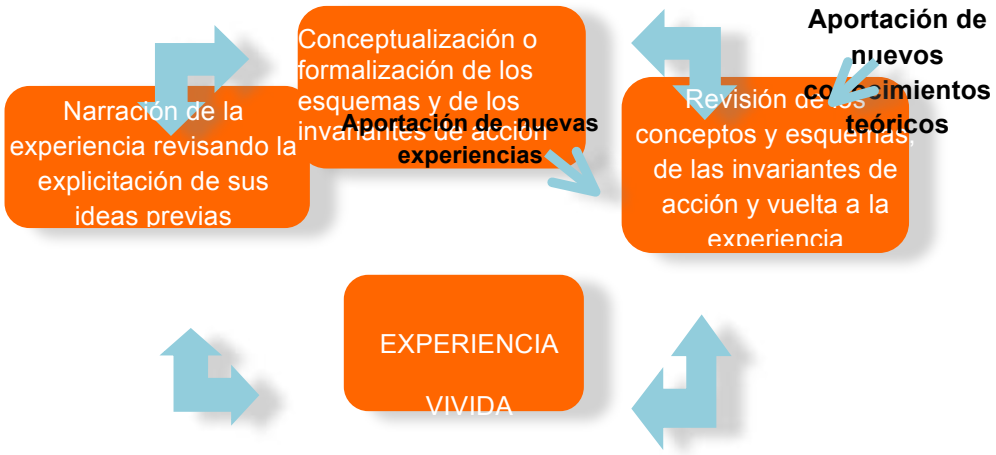
● El momento de la experiencia vivida es el punto de inicio. Se enfrenta al sujeto a una situación real o resolución de un problema, desarrollo de un proyecto o la realización de una actividad con cierta complejidad. En fin, es preciso que el sujeto tenga ocasión de actuar para que el ciclo de aprendizaje se desencadene.

●El según momento, es aquel donde el sujeto inicia la narración de la experiencia y revisa sus ideas previas. No se trata de describir solo la acción realizada. El sujeto ha de explicitar y hacer visible la plataforma o estructura lógica que orientó su actuación y los sentimientos que la envolvieron.

●En el tercer momento, el sujeto trata de formalizar sus esquemas de acción. Es el momento en que nombramos nuestra experiencia e intentamos articular teorías o explicaciones para comprender lo ocurrido.

●Por fin llega el momento de la vuelta a la práctica. El primer paso sería contrastar estos nuevos esquemas teóricos y de acción con experiencias, conceptos y teorías exógenas, revisando las posibilidades o dificultades de estos nuevos constructos para atender e interactuar en la realidad concreta en la que nos situamos.

Este proceso nos ayuda a reflexionar, a comprender y a comprendernos, lo cual puede activar no solo nuestro interés sino también nuestra motivación y compromiso con la realidad. Es necesario descubrir el potencial de la reflexión para que los estudiantes *'se impliquen en la crítica y el cuestionamiento de sus propias creencias'*. Bean and Stevens (2002)


Narración de la experiencia revisando la explicitación de sus ideas previas
Conceptualización o formalización de los esquemas y de los invariantes de acción
Aportación de nuevas experiencias
Revisión de los conceptos y esquemas de las invariantes de acción y vuelta a la experiencia
Aportación de nuevos conocimientos teóricos
EXPERIENCIA VIVIDA

El ciclo de aprendizaje experiencial
Adaptación del original: Kolb, 1984:2/Le Boterf, 2000: 85.

En ese sentido, los principios expuestos han orientado en nuestra propuesta una serie de implicaciones que hemos concretado en:

- **Contextualizar los aprendizajes**, esto es partir de la experiencia vital de los estudiantes y la vivencia, a ser posible, de experiencias reales que permitan tomar la realidad en la que viven como contexto y aplicación de saberes.
- **Proponer diferentes situaciones de aprendizaje** que pongan en marcha procesos cognitivos variados como buscar información, analizarla, formular hipótesis, experimentar, aplicar, observar, clasificar, comparar, debatir, reflexionar y tener opiniones propias, potenciando **la lectura y el tratamiento de la información** como estrategia de aprendizaje, entre otros.
- **Priorizar la reflexión y el pensamiento crítico** del alumnado, así como la aplicación del conocimiento frente al aprendizaje memorístico. **Fomentando estrategias metacognitivas** o de reflexión sobre su propio aprendizaje.
- Promover una **metodología de investigación**, haciendo énfasis en las situaciones-problema.
- Fomentar un **clima académico de participación y cooperación**.
- **Organizar el trabajo de manera que propicie distintos agrupamientos:** individual, por parejas, en grupos de trabajo cooperativo, en asamblea.
- **Diversificar las situaciones e instrumentos de evaluación y potenciar su carácter formativo** o de ayuda en los procesos de aprendizaje.

En este marco de principios y finalidades es donde hemos intentado desarrollar la experiencia que presentamos y que a continuación describimos

- **Desarrollo de la experiencia**

Durante el curso 2009/2010 diseñamos para la asignatura Didáctica General de Educación de Infantil de 1º curso, un plan de trabajo que vinculaba, como ya hemos visto, estrechamente la reflexión teórica con la experiencia práctica. Creímos necesario proponer un programa de actividades que a su vez se convirtiera en situación real de aprendizaje, como afirma Lamm (2002), en educación *"el método [enseñanza] es el contenido"* Postman y Weingartner (1969) también sostuvieron que *"el contenido esencial de cualquier experiencia de aprendizaje es el método o proceso mediante el cual se produce el aprendizaje"* (p. 19). En definitiva en nuestra materia, en mayor medida y responsabilidad, tenemos una excelente oportunidad para trasladar y dar vida a la famosa expresión de Mc Luhan "*el medio es el mensaje*". Sin embargo, en nuestro contexto es escasa la experiencia y tradición que existe en los planes de maestro de conectar la enseñanza con la observación y vivencia de una realidad educativa relevante desde el 1º curso de la formación inicial. Generalmente será durante el periodo de prácticas, normalmente situado a partir del segundo año en planes de estudio de tres años cuando los estudiantes se acerquen por primera vez a las escuelas con una mirada distinta o al menos fuera del papel de alumno o aprendiz. Normalmente esas escuelas tampoco son seleccionadas en función de ningún criterio de innovación o relevancia educativa. Con lo cual las garantías de posibilitar un contraste crítico con sus experiencias previas son escasas.

Fase 1: Preparando el contexto

Una de las claves de esta experiencia ha sido la selección de una serie de propuestas concretas que se han caracterizado fundamentalmente por:

- La relevancia e innovación de sus proyectos educativos
- El carácter investigador de los maestros y maestras que desarrollan esas prácticas.
- El interés común por formar un grupo de discusión y reflexión en torno a sus propuestas didácticas.136

Para ello, como profesoras responsables de esta asignatura y aprovechando que una de nosotras es asesora de infantil en el Centro de Profesores de la Axarquía establecimos una estrecha coordinación con este Centro y contactamos con otros para seleccionar aquellos docentes que, por su trayectoria profesional en el campo de la innovación educativa, podrían ser tutoras y tutores de nuestras alumnas y alumnos. Seleccionamos a 18 maestras y maestros para recibir a los dieciocho grupos constituidos.137
Este profesorado de infantil repartido en diferentes centros y poblaciones de la provincia de Málaga ha compartido la ilusión de compartir sus experiencias

[136] La mayor parte de este grupo de maestras y maestros formaba parte de un grupo de formación del Cep de la Axarquía del cual las autoras de este artículo éramos ponentes y aprovechamos la oportunidad de conectar la formación inicial con la formación permanente estimulando y potenciando este hecho, tanto la motivación y reflexión de los docentes en formación como la de las docentes en ejercicio.

[137] El Vicedecanato de Prácticas de nuestra Facultad facilitó que el alumnado pudiera asistir durante los créditos prácticos de esta asignatura a estos centros incorporando el listado de centros que nosotras les facilitamos a la red de centros establecidas con este fin. Además facilitaron un certificado de colaboración a las maestras y maestros que participaron en este proceso de autorización desde sus respectivos centros.

con este alumnado novel que se estaba iniciando en su carrera docente (cada maestra/o acogía a un grupo de 6 alumnos/as en su aula). De esta manera, y durante cinco sesiones alternas en el cuatrimestre en el que se impartió la disciplina, el alumnado tuvo la oportunidad de acudir de forma exclusiva y durante toda una jornada (cinco horas) a estas aulas para implicarse en el proceso educativo e intentar comprender cada uno de los elementos didácticos y organizativos que lo vertebran. El alumnado aceptó de forma inmediata y con una cálida acogida la oportunidad de acudir a un centro escolar y distribuimos, en función de la distancia y la disponibilidad de medios, los distintos centros. Habría que destacar que solicitamos a la Facultad la posibilidad de reunir las horas semanales de la disciplina en una sola jornada de 5 horas. Esta agrupación temporal nos permitió desarrollar, de una forma flexible, diferentes dinámicas en el aula y sobre todo facilitarles la asistencia a un centro escolar durante su propia jornada lectiva sin depender de la asistencia a otras disciplinas durante esa jornada.

Fase 2: comienza la experiencia

Establecimos un cronograma flexible de actividades teórico/prácticas y práctico /teóricas organizadas de forma alterna donde el alumnado se aproximara y comprendiera una propuesta metodológica concreta como eje vertebrador de la materia: los proyectos de trabajo de aula como estrategia didáctica que posibilita el desarrollo de competencias básicas a través de la investigación, el trabajo cooperativo y la experimentación. Creemos, como también aparece recogido en la LEA (Ley educativa Andaluza) que la escuela, desde la etapa infantil, ha de generar nuevos escenarios que de forma creativa y flexible potencien procesos vivos que impliquen a los niños y a las niñas en la comprensión y resolución de problemas, propuestas, retos o proyectos relevantes para el presente y el futuro incierto y cambiante de la sociedad en la que vivimos.

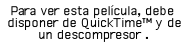
De forma transversal, el conocimiento y conexión, por nuestra parte, con cada una de las experiencias que el alumnado estaba desarrollando, nos permitía una tutorización cercana e interrogativa que les ayudaba a ir un poco más allá en sus observaciones y reflexiones tal y como han ido manifestando al hilo de sus trabajos.

Las sesiones teórico/prácticas:

En cada sesión en la facultad se presentaban los conceptos básicos de la asignatura con la siguiente secuencia:
Cada sesión tenía un tema o concepto que el alumno conocía previamente[138] y al que se le ofrecía alguna pregunta o cuestión que le hiciera reflexionar y

[138] El plan de trabajo de la asignatura así como los diferentes recursos se ofrecían al alumnado (presentaciones, vídeos, documentos, artículos) a través del Campus Virtual de la UMA, y donde se podía participar en foros de debate, foros de noticias y se ofrecía la posibilidad de elaborar documentos colaborativamente a través de las wikis.

revisar su experiencia previa de forma individual (sus modos de sentir, pensar y actuar):



Con esta reflexión realizada y subida al campus virtual el alumnado acudía a clase donde las primeras dos horas se dedicaban a destacar, por parte de cada una de las profesoras en una clase magistral abierta al debate y a la reflexión compartida, los elementos fundamentales del tema a trabajar. En esta sesión se incluía un documental, cortometraje o película que contextualizaba virtual o digitalmente el tema en cuestión y nos permitía analizar conceptos, situaciones, reflexionar sobre sus propias experiencias en las escuelas, etc.
A continuación y tras un pequeño descanso, el alumnado se reunía en grupos de seis para elaborar en común la pregunta de grupo que tenían propuesta a partir de la lectura previa y la clarificación de conceptos realizada durante la primera sesión. En esta sesión el alumnado se distribuía en dos aulas en grupos de 6 (los mismos componentes del grupo práctico que acudía al centro) y cada una de las profesoras revisaba las dudas, consultas, dinamizaba, etc. Esta agrupación posibilitaba la expresión en un contexto cómodo y cercano de todo el alumnado, le permitía tanto la expresión confiada, la ayuda mutua entre iguales y la tutorización cercana de las docentes atendiendo el progreso individualizado y el funcionamiento del grupo[139].
En la hora siguiente nos volvíamos a reunir todos en un gran círculo donde cada uno de los portavoces de los grupos iban exponiendo las conclusiones a la pregunta colectiva. Intentábamos que ellos mismos se organizaran y moderaran el debate, nombrando una moderadora voluntaria de alguno de los grupos que tomaba acta y subía las conclusiones al campus virtual en una WIKI que podría ser completada por sus compañeros en días sucesivos.

El alumnado en reiteradas ocasiones, y sobre todo al final del proceso manifestaba que para ellos era una auténtica novedad el sentarse a exponer sus opiniones en asamblea, que al principio estaban un poco cortados o tímidos pero que les ha servido de mucho para expresarse, ir rompiendo barreras, aprender de las dudas de los demás y sobre todo agradecían el clima de confianza y apertura de los mismos.

[139] Al inicio del curso y una vez organizados los grupos, elaboramos junto con el alumnado un documento (compromiso) donde se registran los componentes del grupo, se establecen los roles rotativos así como ellos mismos proponen sus propias normas y reglas de funcionamiento y finalmente lo firman. Todo este proceso es explicado y tutorizado por nosotras. A continuación distribuimos los grupos e informamos quien es la tutora de cada uno, a la que deben acudir para el seguimiento del trabajo práctico de las preguntas colectivas.

La reflexión, se construye no solo desde un punto de vista individual sino también de forma cooperativa y grupal, de ahí la importancia de generar y diseñar contextos de aprendizaje donde la reflexión cooperativa permita a los estudiantes comparar sus propias ideas con la de los demás miembros del grupo, con la oportunidad de ajustar su comprensión e interpretación de los conceptos e ideas en discusión. (Andresen, Boud, y Cohen, 2000, Kember *et al*. (1999).

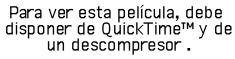
En estos debates hemos ido tirando de los sentimientos y experiencias que estaban viviendo en las aulas de infantil con sus maestras tutoras y con todos estos hilos hemos ido ofreciendo la posibilidad de reconstruir su pensamiento práctico en relación siempre con las reflexiones teóricas de las exposiciones y lecturas e incluso de las películas y documentales, ha sido una plataforma interesante donde el alumnado ha ido exponiendo creencias, ideas previas, concepciones que han ido cuestionando y transformando a la luz del contraste de ideas y del debate. Es necesario proporcionar espacios y contextos de reflexión donde los docentes y futuros docentes puedan utilizar su experiencia educativa para construir su propia comprensión y filosofía de la enseñanza, así como a tomar conciencia de sus fortalezas, debilidades y potenciales, en definitiva diseñar unos procesos que se conviertan en plataforma de acción que permitan tomar un papel más activo en el desarrollo de su autonomía y responsabilidad profesional y se vean a sí mismos como pensadores activos y solucionadores de problemas. Con demasiada frecuencia, la presión académica provoca en los estudiantes "*la defensa de sus pensamientos en lugar de la exposición de los mismos*" (Clinchy, 1995, p. 100).

La última hora se dedicaba a preparar en pequeño grupo la visita siguiente al centro escolar, revisar las notas y e ir preparando toda la información para desarrollar la parte práctico teórica.

Las Sesiones práctico/teóricas:

El alumnado ha participado tanto en la escuela como en la Facultad, viviendo en primera persona cada uno de los elementos básicos de un proceso de investigación real, donde además de vivir y analizar una experiencia, han

tenido que leer, comparar, debatir, construir en grupo una historia real, la que cada uno de los grupos ha vivido en cada uno de sus centros de referencia.



-Una historia que han tenido que escribir a modo de reportaje o artículo de revista y siguiendo los requisitos básicos reales que cualquier revista de ámbito nacional de carácter educativo pudiera requerir, para dar sentido al aprendizaje. La escritura desempeña un papel central en la reflexión y la comprensión de la propia experiencia de enseñanza: La escritura fija nuestro pensamiento sobre el papel. Se exterioriza lo que en algún sentido es interno, nos distancia de nuestras vivencias inmediatas contaminadas con las preocupaciones del mundo que nos rodea. A medida que miramos el papel, y miramos lo que hemos escrito, nuestro pensamiento objetivado ahora, nos devuelve la mirada (…) La escritura reflexiva sobre la experiencia posibilita un compromiso más activo con la práctica reflexiva. Entendiendo práctica como pensamiento en acción: *action full of thought and thought full of action.* Acción plena de pensamiento y pensamiento lleno de acción. (Van Mannen, pp. 125–128)

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor .

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor .

Artículo revisado por la tutora

-Una historia que hemos construido en grupo y donde el docente ha realizado una función fundamental de orientación. En este sentido se han manifestado autores relevantes como Stenhouse (1975) y Elliot (1993, 2004) cuando proponen como estrategia privilegiada en la formación de docentes la de implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, es decir, procesos y programas de investigación acción cooperativas en los contextos profesionales. Teniendo especial cuidado en la función de tutorización, tal y como destacan Feiman-Nemser (2001) ya que cuestionar las propias ideas y valores, que definen la propia identidad, puede suponer un proceso de alta tensión emocional en el aprendiz de docente, precisamente cuando su status de novato no le proporciona la mejor situación ni las mejores condiciones para cuestionar las prácticas, ideas y valores establecidos en la comunidad escolar, ni para desnudar sus incertidumbres y deficiencias. Por ello, se requiere el acompañamiento de la figura del mentor experto que tutorice los procesos comprometidos de investigación y cuestionamiento de la propia práctica y el desarrollo de propuestas alternativas y creativas. (Feiman-Nemser, 2001) Por todo ello, y teniendo en cuenta que es el primer curso de la titulación iniciamos al alumnado en el camino de la reflexión sobre la práctica, poniendo en este caso, especial énfasis en la comprensión y análisis de la práctica observada y experimentada como ayudante de profesor en la realidad escolar y como práctico activo con el respaldo del grupo, que diseña y desarrolla una propuesta didáctica, en nuestro aula de la Facultad, para compartir con sus compañeros y compañeras sus vivencias y conclusiones.

-Una historia que han tenido que documentar y maquetar para construir entre todos el libro de nuestra experiencia, un libro que hemos compartido y regalado después en dos sesiones plenarias celebradas en la facultad donde el alumnado ha tenido que exponer, representar, dramatizar y por supuesto compartir con sus compañeros y compañeras y con los maestros y maestras de los centros su experiencia.

El regalo del libro ha sido para este docente tutor de las escuelas toda una sorpresa y han agradecido la oportunidad de conocer como otros compañeros y compañeras están trabajando e investigando.

-Una historia que hemos comentado, valorado, discutido y contrastado en un debate común con la fresca y gratificante experiencia de las maestras y maestros que en parejas, solas, o en compañía de sus niños y niñas han

visitado y presenciado las exposiciones del alumnado de la Facultad. Este momento ha sido, tal y como las maestras y maestros han manifestado, un momento emocionante y de intenso aprendizaje para ellos y ellas. Han podido verse como en espejo, en las simulaciones y puestas en escenas, han visto como el alumnado ha reflexionado teóricamente sobre la experiencia que ellos desarrollan y como la relacionan con conceptos e ideas que le estimulan profundamente hacia la búsqueda de conocimiento, como alguna maestra manifestaba al final de la sesión: *"como me gustaría volver de nuevo a la Facultad a hacer la carrera, esto no es lo que yo viví, ahora aprovecharía mucho más todo…"*

Maestra Ana Laura Maldonado Ceip La Leala (Benalmádena) **Maestras Olimpia Olaya y Virginia Pérez. Ceip Mare Nostrum (Velez Málaga)**

Una historia que como cada uno de los grupos de alumnos y alumnas de 1º ha manifestado de forma general en diferentes ocasiones y por diferentes vías ha conseguido:
Transformar y dar sentido a su formación inicial. Construir un saber basado en la experiencia que no olvidarán. Alentar el deseo de construirse como docentes y de diseñar en un futuro prácticas educativas tan relevantes como las que han tenido oportunidad de vivir durante este, su primer año de docencia. Prácticas de las que no se quieren desvincular y a las que tienen como referencia para el resto de sus estudios, trabajos y futuras prácticas a desarrollar en el resto de su formación como docentes en esta Facultad. Y de forma textual tal y como lo escriben en sus artículos:

"La experiencia vivida en el colegio nos ha servido para abrir nuestras mentes a una nueva forma de trabajar con los niños. Durante toda nuestra vida hemos vivido un tipo de enseñanza tradicional, en la que se pensaba que las unidades didácticas era la mejor forma de enseñar a los niños, esta idea la hemos mantenido hasta llegar a la universidad. Aquí, gracias a la asignatura de Didáctica General, que nos ha dado la oportunidad de conocer la realidad en un aula que trabaja por proyectos, y dentro de esta, gracias a la profesora Ana Laura, que nos ha enseñado tanto, se nos ha abierto un nuevo camino en la enseñanza y nos hemos dado cuenta que con los proyectos los maestros aprendemos junto con los niños y niñas, enriqueciéndonos con nuevas experiencias, adaptándonos a distintas situaciones y sintiéndonos así satisfechos con nuestro trabajo"140

"Sin darnos cuenta, nos han enseñado la EDUCACIÓN con todas las letras, desde su forma de ser más bonita y motivadora, desde la implicación afectiva, la investigación y la curiosidad, desde la democracia y en conclusión una educación de la vida y para la vida"141

"Para nosotras, esta oportunidad de asistir a las clases de la maestra Eva ha sido realmente significativo. Nos ha hecho recrear nuestra cultura, ya que nuestro período de escolarización ha estado basado en una escuela socializadora, con aprendizajes memorísticos y sin ninguna relevancia para nuestra vida diaria. Por eso nosotras como futuras docentes deseamos trabajar en esta línea. Es decir, en un clima de relajación, respeto, cooperación, reflexión, dándole vital importancia a los sentimientos de los niños y niñas para poder formar a futuros adultos autónomos e innovadores con una mentalidad crítica y feliz".142

- **Valoración de la experiencia y conclusiones**

Para nosotras esta experiencia ha supuesto un aprendizaje y reto permanente, aunque muy estimulante. La necesaria colaboración y coordinación de todos los materiales y recursos, planificación de las actividades, contactos, estrategias metodológicas suponen mucha inversión de tiempo. Tiempo en el que también hemos disfrutado, en el que hemos reído en las infinitas discusiones internas, tiempo que, a medida que iba pasando y evolucionando, iba mostrando las afinidades y coincidencias y por tanto la unificación de criterios de tutorización, evaluación, etc.

Un aspecto importante con respecto a un sector del alumnado es el largo y consistente proceso de socialización que han tenido en prácticas académicas donde han sido meros receptores de conocimiento. Para estos alumnos, reflexionar no es fácil, buscar, seleccionar, escribir, representar, etc., son procesos que requieren un cambio en los mecanismos de aprendizaje, de actitud, el desarrollo de unas habilidades que en algunos casos han ocupado

[140] Extraído del artículo **Cabalgando hacia la ciencia** (2010) Loazna Alal, Marina de la Rasilla, Macarena Guillén, Ana Mª Jiménez, Elisabeth Moreno y Mª Belén Romero

[141] Extraído del artículo **Que nadie quede atrás** (2010) Nerea Cuevas Galiano, José Antonio Fernández Checa , Cintia Pozo Aparicio, Ana F. Sánchez García

[142] Extraído del artículo **La cosa que más duele del mundo (2010)** Angélica Paola Fernández Reyes, Leticia Gordo Lara, Carmen Guerrero Porras, Angela Ruíz Accardi

tanto nuestras reflexiones sobre las propuestas como las tutorías individualizadas. Aspectos que han constituido un nuevo aliciente para este nuevo curso que nos permita programar y diseñar actividades específicas que ayuden e inicien al alumnado en todos estos procesos.

En definitiva y como conclusión, intentábamos, desde la modestia de una disciplina, conseguir aquellos elementos claves que pueden transformar y dar una mayor relevancia a la formación inicial de los futuros docentes (Boyd, et al. 2009; Boyle-Baise y McIntyre, 2008; Darling-Hammond, 2006; Feiman-Nemser, 2010; Zeichner y Conklin, 2008). Estos elementos son:

- Las experiencias prácticas en las escuelas y las comunidades deben ser cuidadosamente estructuradas y planificadas para que sirvan de soporte y trampolín de sus aprendizajes y posibilidades.
- Las experiencias prácticas deben proporcionar oportunidades para que los futuros docentes observen, experimenten y se cuestionen sus propias ideas sobre la enseñanza dándole referentes prácticos reales que puedan vincular con los saberes básicos disciplinares.
- Debe haber una planificación conjunta y la evaluación continua del plan de estudios de las experiencias prácticas por parte de los protagonistas de la misma así como de las supervisores universitarios.
- Las escuelas y docentes tutores deben ser seleccionados en base a la calidad de la enseñanza que promueven y su potencial como referentes y modelos de profesionales altamente comprometidos con su perfil profesional y el carácter educativo de su función.

Entendemos que la formación de docentes, tanto inicial como permanente, debe tener como eje articulador las prácticas educativas en las aulas y escuelas y debe partir de la interrogación a la acción y de la acción a la reflexión en un proceso de ida y vuelta, donde los estudiantes van a aprender de docentes expertos y éstos también van a la universidad a compartir sus vivencias, conocimientos y experiencias innovadoras con los noveles. En este sentido, las sesiones de facultad estaban diseñadas para convertirse en foros de comprensión, reflexión, análisis y exposición de cada una de las variables que cada uno de los grupos experimentaban en su práctica como a través de experiencias reales distintas y distantes en el espacio y en el tiempo que les ayudaban a contrastar y seguir comprendiendo los elementos básicos de la didáctica general siempre atenta y vinculada a la propia práctica.

Referencias:

Andresen, L. Boud, D. y Cohen, R. (2000) Experience-based learning: Contemporary issues. In G. Foley (Ed.), *Understanding adult education and training* (pp. 225–239). Sydney: Allen & Unwin.

Ball, D.L. & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice.* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.

Bean and Stevens (2002) Scaffolding reflection for preservice and inservice teachers, *Reflective Practice,* 3(2), 205–218.

Boyd, D.; Grossman, P.; Hamerness, K.; Lankford, R.H.; Loeb, S.; McDonald, M.; Reinnger, M.; Ronfeldt, M. &Wyckoff, J. (2008). Surveying the landscape of teacher education in New York City: Constrained variation and the Challenger of innovation. *Education Evaluation and Policy Analysis, 30* (4), 319-343.

Boyle-Baise, M., &McIntyre, D. J. (2008). Whatkindofexperience? Preparing teachers in PDS orcommunitysettings. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbookofresearchonteachereducation* (3rd ed., pp. 307-330). New York: Routledge.

Clará M. Mauri T. (2010) El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. Infancia y Aprendizaje. Vol. 33 (2) pp. 131-143.

Clinchy, B. (1995) "Goals 2000: The Student as Object." *Phi Delta Kappan 76,* 5: 383, 389-392.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005) (Eds). . *Preparing teachersfor a changingworld: ReportoftheNational Academy of Education Committeeon Teacher Education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Elliot, J. (1993): Professional Education and the Idea of a Practical Educational Science, en J. Elliot (comp.), *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*, Londres, The Falmer Press, pp.65-85.

Elliot, J. (2004): 'Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice' in DAY, C. and SACHS. J (eds). *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press: Milton Keynes

Feiman-Nemser, S. (2001): From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record.* Vo. 103, No. 6, 1013-1055.

Feiman-Nemser, S. (March 11, 2010). *The case forstrong clinical teacher education.* Remarks made at a press conference at the National Press Club- "Strong clinical teacher preparation: A mustfor long-term school improvement efforts."

Jonnaert, Ph. (2002) *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique.* Bruselas: De Boeck & Larcier.

Jonnaert, Ph. (2006) *Constructivisme, connaissances et savoirs. Transfert, Journal semestriel de la formation pédagogique des enseignants - stagiaires du secondaire, Universidad de Luxemburgo, Facultad de Letras, Ciencias Humanas, Artes y Ciencas de la Educación*, vol. 3, p. 5-9.

Kember, D., Jones, A., Loke, A., Mckay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. & Yeung, E. (1999) Determining the level of reflective thinking from students' griten journals using a coding scheme based on the work of Mezirow, *International Journal of Lifelong Education,* 18(1), 18–30.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning* (New Jersey, Prentice Hall PTR).

Lamm, Z. (2000): The instruction of instruction: Didactic principals in teacher training. In Z. Lamm (Ed.) *Pressure and resistance in education* (pp.32–63).Tel-Aviv: Sifriat Poalim. In Hebrew.

Le Boterf, G. (2000) Construire les compétences individuelles et collectives. Paris:les Editions d'Organisation.

Pérez Gómez, Á. I. (2010) La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. Infancia y Aprendizaje. Vol. 33 (2) pp. 171-179
Pérez Gómez, Á. I. Soto Gómez, E. Serván Nuñez, Mª J. Sola Fernández, M. (2009). Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES. Akal.
Stenhouse, L (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational:London.
Van Mannen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida.* Barcelona: Idea Books.
Zeichner, K., & Conklin, H. (2005). Teacher education programs. In M. Cochran- Smith & K. Zeichner (Eds.), *AERA panel on research in teacher education*. (pp. 645-736). Washington, DC: American Educational Research Association.

“Dejar hablar en clase”

Patricia Torres Cañada

Quizá, antes de innovar, de pensar en algo que no se ha hecho todavía, es más importante y necesario volverse al origen de la educación de cada una y cada uno, y ese origen es el diálogo, el diálogo primero entre la madre y la criatura. Hay que hablar. Más que innovar en un sentido abstracto, me doy cuenta de que en el aula está ya lo nuevo, lo nuevo que trae cada alumna y cada alumno como ser humano único, y en la formación no hay porque “inventar” cuando se puede rescatar lo original que ya existe y funciona, que vale.

Con esta idea y este deseo de rescatar lo original de la educación surge *Sofías: relaciones de autoridad en la educación.* Sofías es *“el círculo de relaciones de autoridad en la educación en el que nos movemos desde hace algún tiempo algunas mujeres que vivimos en España y en Italia”,* por iniciativa de Milagros Montoya Ramos. Es un ponerse a hablar, es una formación abierta a lo que ya hay, dándole sentido. Surge en el año 2000 del deseo de compartir y aprender de otras mujeres: del Centro de investigación de Mujeres Duoda, de la Librería de Mujeres de Milán, de la Comunidad filosófica femenina Diótima, del Movimiento de Autorreforma de la escuela,... Está hecha de relaciones de autoridad entre mujeres de dos en dos, y al hablar de autoridad lo hacemos del reconocimiento de lo que puedo aprender de otra mujer, que me hace crecer, de la disparidad. Son además relaciones políticas, porque la autoridad y la medida femenina orientan las relaciones y nos cambian, nos transforman, y transforman de este modo la educación, la práctica educativa de cada una.

Haberme encontrado con las educadoras de Sofías, que han buscado y encontrado palabras para nombrar lo que no se veía ni se decía pero estaba en las escuelas, institutos, universidades, me ha ayudado a poder nombrar mi propia experiencia como alumna de otra manera, a tomar conciencia de por qué algunas de mis experiencias educativas habían tenido sentido y otras no, por qué a algunos de mis profesores y profesoras los he considerado mis maestros y a otros no. Estas mujeres que se reúnen en Sofías han hecho visible el origen materno de la educación, la importancia del amor en la enseñanza, de partir de sí y de la propia experiencia en el aula, poniéndose en juego. También es esencial para mí la importancia que le dan a la diferencia sexual en su labor educativa, reconociendo la autoridad femenina en la educación, haciendo una genealogía de mujeres tan necesaria para las chicas y también para los chicos que están en las aulas, tan necesaria para mí. Las educadoras de Sofías hacen teoría poniendo palabras a sus prácticas educativas; en relación se hacen preguntas sobre su día a día, comparten sus hallazgos e invenciones en el aula, y por todas esas razones me parece importante traer aquí eso que, aunque ya estaba, ellas traen de nuevo a la educación.

Del andar de Sofías, y de las necesidades y deseos de las mujeres que están ahí han nacido otros espacios, otras relaciones. Uno de esos espacios es la *"Escuela de lo que está pasando"* y otro "*Una historia verdadera".*

Como dicen Nieves Blanco y Dolo Molina, la ***"Escuela de lo que está pasando"*** <<es un espacio de intercambio y de indagación sobre nuestro estar en la escuela y en el mundo, en el presente. Cada una con los deseos, las inquietudes, los temores, las dudas, las preguntas, los hallazgos, los éxitos o los fracasos, fruto de su vivir con pasión y responsabilidad la realidad en que está>>[143], siempre desde la diferencia de ser mujer o de ser hombre. Es un espacio donde mujeres y hombres hablamos de lo que nos está ocurriendo ahora en la práctica educativa. <<El nombre quiere enfatizar y señalar que el pensamiento y la práctica de la diferencia sexual no desea ni puede fijarse en teorías o conceptos, sino que su sentido está en acompañar la realidad que cambia tratando de encontrar las preguntas y las palabras adecuadas en cada momento histórico>>[144], un intercambio entre las mujeres y hombres que acudimos a este espacio desde su práctica diaria. En la "Escuela de lo que está pasando" se reúnen una vez al año educadoras y educadores de diferentes lugares en la Fundación Entredós[145], se basa en relaciones de confianza y de autoridad, es un lugar donde buscar medida para deshacer nudos, para saber si acierto o me equivoco, donde escuchar a otras y otros y sentirme escuchada. En la "Escuela de lo que está pasando" podemos hablar de cuestiones que nos importan a quienes acudimos a ella, como la centralidad de las relaciones en la educación, siempre desde la propia experiencia. De esta manera podemos hacer teoría desde nuestra práctica y nombrar, también, lo que sucede en las aulas y a lo que todavía no se ha puesto palabras. A veces partimos de las preguntas que algunas se han planteado y nos plantean a las y los demás, y acudimos con textos, con nuevas preguntas, dudas, reflexiones, descubrimientos, etc. El intercambio, el tener ante quien preguntarse, como decía María Zambrano, es la mayor riqueza de este espacio.
En palabras de Milagros Montoya Ramos, "Una historia verdadera" es <<un espacio de pensamiento y práctica donde nos reunimos profesoras y profesores de distintos centros y otras que sin ser profesoras tienen interés por la educación y que aportan una medida sensata a quienes solemos encerrarnos en los muros de la escuela. Queremos hacer cultura en la nueva civilización, desde la diferencia de ser mujer y de ser hombre y despertar y sostener el deseo de aprender en los chicos y las chicas de la enseñanza obligatoria. Para ello trabajamos la relación educativa cada cual desde su competencia>>[146].

[143] En la carta de invitación a la VII Escuela de lo que está pasando, celebrada el 13 de marzo de 2010 en la Fundación Entredós de Madrid.
[144] En "Pensar la experiencia, hacer cultura: la "Escuela de lo que está pasando". Revista Duoda, nº 34, 2008. Barcelona.
[145] Es un espacio de mujeres en el que trabajo y que nace de un deseo femenino de hacer política en primera persona, sin que ninguna represente a otras, buscando la paz con amor y sin violencia. ENTREDÓS favorece y sostiene relaciones y deseos de mujeres que transforman el mundo.
[146] De la hoja informativa sobre el espacio "Una historia verdadera" en la Fundación Entredós de Madrid.

Con el deseo de una mediación entre el conocimiento académico en el que nos hemos formado y el deseo de aprender de las y los estudiantes de la enseñanza básica y obligatoria; un espacio para escuchar lo que nos dicen cuando les “dejamos hablar en clase”. una mediación entre el conocimiento académico en el que nos hemos formado y el deseo de aprender de las y los estudiantes de la enseñanza básica y obligatoria; un espacio para escuchar lo que nos dicen cuando les “dejamos hablar en clase”. Nos reunimos cada quince días en la Fundación Entredós, por el placer de estar en relación, partiendo cada una y cada uno desde nuestro ser mujer o nuestro ser hombre, pero reconociendo el origen femenino y materno de la educación. En el origen de este espacio se encuentran unas investigaciones hechas por profesoras de Duoda sobre algunas mujeres en la historia, que <<han sabido leer en las fuentes y sacar a la luz aspectos de interés para la vida, como son: el amor, el trabajo, la paz, la relación, el estudio, la enseñanza, etc>> (Montoya Ramos, Milagros. P.182. Duoda nº 31, 2006) y el deseo de Milagros Montoya Ramos de hacer una mediación entre estas investigaciones y lo que de nuevo traen a la academia pasen a hacer cultura en lo que se enseña a las y los jóvenes. Y también el deseo de educar con amor, como dice Juan Cantonero, otro de los creadores de este espacio: <<ser capaz de convertir el aula en un hogar, como mi madre ha sido y es capaz de convertir el hogar en un aula... Si separo vida y trabajo no llevo conmigo el amor a la educación>>(p. 116, Montoya Ramos, Mª Milagros y Cantonero Falero, Juan, en Duoda nº 29, 2005) El nombre de este espacio lo brindó Anna Rosa Buttarellli cuando habla sobre la Antígona de María Zambrano y dice que “debajo de algunas cosas de ocurren suceden otras que hacen historia verdadera”[147].

Estos tres espacios están relacionados entre sí y se van alimentando unos a otros, además Sofías, de sus encuentros anuales, ha ido publicando libros que reflejan todo lo que en ellos se ha hablado, los diálogos, las preguntas y hallazgos, las invenciones. Asimismo, tanto en la “Escuela de lo que está pasando” como en “Una historia verdadera” se elaboran textos a raíz del trabajo y los encuentros.

En Sofías se han hecho algunas invenciones políticas, logros fruto de los encuentros, de las relaciones y de la práctica educativa de cada mujer que participa en este espacio.

La primera de estas invenciones políticas es la del **saber de las “recetas”**, como el saber de la práctica que circula en la escuela, que nace de la experiencia, de la relación entre la maestra y el alumnado, no son fórmulas que se puedan repetir, las recetas se aprenden con la práctica, hay que probarlas. No se puede acumular, están vivas, van cambiando con la práctica, unas veces funcionan y otras no, pero no se puede predecir. Esta invención es de Ana Mañeru Méndez.

[147] Milagros Montoya Ramos en el artículo sobre el origen de Una historia verdadera en la revista Duoda nº 31 de 2006 dice: <<En los libros de texto no está la historia de Antígona y de todas las Antígonas que han vivido y viven creando vida y sosteniendo la civilización con amor, sufrimiento y trabajo; con prácticas de paz para evitar la violencia que sufren en su cuerpo y en su obra, -los cuerpos de sus hijas e hijos- destruida, también hoy, por la guerra>>.

Otra de las invenciones o descubrimientos políticos es el de **"leer deseos donde otros ven carencias"**, descubrir esto significa estar abierta a las alumnas y alumnos, escucharlos, saber leer detrás del desánimo, de las preguntas, de las circunstancias, para en relación movernos hacia los deseos de aprendizaje que tienen. Tener confianza en que cada chica y cada chico trae algo nuevo, confiar en la relación, saber escuchar su silencio, su mirada, incluso su queja, como decía María Zambrano, y saber preguntarles y que ellas y ellos confíen en sí mismos y se atrevan a preguntarse, a preguntarnos. Esta es una invención de Milagros Montoya Ramos.

Cuando la relación educativa entre alumna o alumno y maestra es una relación de confianza, sin prisa, con mucho amor y cuidado, las calificaciones, las notas tienen otro sentido, toman otra dimensión, son un ponerse en juego de la alumna o alumno y de la maestra o maestro para aprender el uno del otro, una forma de guía. Puede formar parte de la relación, un ponerse en juego tanto la alumna o el alumno como la profesora o profesor, un poner en juego la relación de confianza y de autoridad cada día, algo que ayuda a la alumna o al alumno a crecer. Este es un descubrimiento político de Tania R. Manglano.

En el último año las mujeres y hombres que compartimos el espacio de pensamiento y práctica educativa "Una historia verdadera" hemos acogido una propuesta surgida del X encuentro de Sofías: hacer visible el abismo entre lo que los profesoras y las profesoras quieren enseñar, lo que estudian las chicas y los chicos en los libros de texto y lo que está ocurriendo en nuestro mundo. Dar una respuesta a lo que se ha llamado "fracaso escolar", pero no desde la crítica destructiva, sino fijándonos en el deseo de aprender de las y los estudiantes. Tenemos el deseo de escuchar a quienes están en el aula, desde las alumnas y alumnos que hemos sido y como educadoras y educadores, escuchar a quienes buscan el saber, que no los conocimientos. Y después de algunas sesiones decidimos escribir sobre lo que a cada una y cada uno de nosotros nos había transformado en la educación. Cada quien ha escrito uno o más textos sobre lo que ha sido más importante como maestra o maestro o como alumna, y nuestro proceso continua. Hemos escrito desde nuestro "amar a la educación a pesar de todo".

Yo decidí escribir sobre la mediación en la educación, que es mediación para la vida, reconociendo la labor mediadora que algunas de mis maestras y maestros hicieron entre el mundo y yo, siendo capaces de ver a cada alumna y alumno con su singularidad, haciendo su trabajo con amor y paciencia, viendo y escuchando lo que cada quien traía de nuevo al aula, sabiéndose exponer y poner en primera persona y en relación con el alumnado y dejándose dar. Esta mediación de algunas de mis maestras y maestros la considero una mediación para la vida, porque me han dado confianza en mí misma, han sido una medida en mis relaciones.

Manuel Morala ha escrito sobre la relación de autoridad educativa, desde su experiencia como profesor de historia de secundaria ha querido compartir su manera de trascender las relaciones con su alumnado marcadas por el organigrama jerárquico y la estructura rígida del sistema educativo, por su

deseo de establecer un vínculo que genere confianza mutua. Se niega a establecer una relación de poder con sus alumnas y alumnos, del "se hace lo que digo yo y punto". Dice que "ser profesor es intentar ser uno mismo, con las propias contradicciones, deseos, búsquedas, limitaciones... y estar abierto a lo imprevisto", dice que esa ha sido su manera de poder crear relaciones de confianza y autoridad mutua. Recuerda que la autoridad te la ganas día a día y que cuando es así genera comunicación y apertura.
Mª Milagros Montoya Ramos nos habla de la enseñanza como una experiencia amorosa para ella. Milagros sabe que ha sido una buena profesora porque amaba su profesión y a sus alumnas y alumnos. Dice que sus compañeros, de manera despectiva le decían que era como una madre para sus alumnas y alumnos y ahora se ha dado cuenta de que ser "como una madre" es la mejor manera de enseñar, ya que la madre es la primera maestra, la que nos da el cuerpo y nos enseña a hablar, y lo hace con amor y confianza. "Si no reconocemos a nuestra madre como nuestra primera maestra magistral, es muy difícil, por no decir imposible, que quienes han pasado por nuestras aulas amen el saber", dice Milagros.

Raquel Martín Sánchez ha escrito sobre lo que supuso para ella reconocer la genealogía en el aula, descubrir que tenía antepasadas, tanto reales como simbólicas, en las que podía reconocerse le hizo sentirse libre, aunque lo descubrió ya siendo adulta, no en el aula de niña o adolescente. Esto ha hecho que tomara conciencia del abismo que hay para las niñas y adolescentes entre lo que les enseñan en el aula y sus intereses, deseos y necesidades. Porque se usa un lenguaje masculino, que oculta la existencia de dos sexos, la historia es una historia de guerras y violencia, etc. Raquel considera esto una pérdida no solo para las chicas sino también para los chicos, ya que no son conscientes de que hay otras formas de estar en el mundo. Por ello cree muy importante reconocer y recuperar una genealogía femenina que medie entre las chicas y los chicos y el mundo.

Marisa Gismero Sánchez, profesora de educación física, ha escrito sobre la importancia de darse cuenta de que "es cuerpo". Partir de sí le hizo ser consciente de ser cuerpo, y sintió el deseo y la necesidad de llevarlo al aula. Un cuerpo que "se abre al conflicto porque se muestra de verdad, te trasciende y te hace vulnerable". Piensa en el cuerpo "como lugar de mi experiencia, de mi historia, de mi vida, de mí". Marisa se pregunta cómo llevar ese descubrimiento al aula, a su relación con sus alumnas y alumnos, y se responde diciendo que se siente profesora cuando está y es en primera persona, cuando comparte lo que sabe con todo su cuerpo, su espíritu, su mente y sentimientos.

Juan Cantonero Falero nos cuenta lo que para él ha supuesto el pensamiento de la diferencia sexual, en cuanto a preguntarse qué hombre era y qué hombre quería ser y cómo le ha permitido ver su diferencia masculina como una posible riqueza que aportar al mundo, haciéndole escuchar su libertad y asumir su responsabilidad respecto del modelo de hombre predominante, protagonista de la historia patriarcal. El cree que hay infinitas formas de ser hombre. Respecto a como lleva este descubrimiento al aula, dice: "procuro llevar a mi vida y a mis clases mis hallazgos, mis preguntas, mis carencias, destiladas de la reflexión sobre mi historia y geografía masculinas, de pies a cabeza. Y mi manera de

sentir, de pensar, de disfrutar, de padecer, de vestir, de moverme, de vivir y de ser en el mundo. Enseñando y aprendiendo a la vez que me pongo en juego. Poniendo en el aula mi reconocimiento y a la manera amorosa y pacífica de estar en el mundo de las mujeres y también la de los hombres que apostaron por vivir amorosamente y en paz antes de optar por la violencia y la destrucción".

Estos son algunos de los descubrimientos y reconocimientos sobre lo importante en la enseñanza y en la educación, puestos en palabras, para quienes nos reunimos en "Una historia verdadera".

Hacer visible lo que de bueno hay en la educación y si falta algo ponerte en movimiento para que exista. Esta invención política es de Entredós, un espacio de mujeres y para mujeres que funciona por la política del deseo, donde las cosas se hacen porque una mujer lo quiere y con otra se ponen en marcha para hacerlo real.

Estas son algunas de las invenciones políticas de Sofías, de Una historia verdadera y de la Escuela de lo que está pasando. Innovar en la educación volviendo al origen de la misma, rescatando lo que ya hay y funciona.

Bibliografía

Blanco García, Nieves; Bosque Ripoll, Àngels y Gómez Latorre, Inmaculada. "Pensar la experiencia, hacer cultura: la "Escuela de lo que está pasando". Duoda Revista d'estudis de la diferencia sexual. Nº 34-2008.

Montoya Ramos, Mª Milagros:

- Enseñar: una experiencia amorosa. Editorial Sabina. Madrid, 2008.
- "La historia verdadera". Duoda Revista d' estudis de la diferencia sexual. Nº 31-2006.

Montoya Ramos, Mª Milagros y Cantonero Falero, Juan. "En femenino y en masculino : la diferencia sexual en el aula". Duoda Revista d'estudis de la diferencia sexual. Nº 29-2005.

Piussi, Anna Maria y Mañeru Méndez, Ana (coords.) Educación, nombre común femenino. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2006.

Sofías:
- Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Horas y Horas. Madrid, 2002.
- Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre. Horas y Horas. Madrid, 2004.
- Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación. Horas y Horas. Madrid, 2007.

- “Sofías: relaciones de autoridad en la educación”. Duoda Revista d’estudis feministes. Nº 23-2002.

Los textos fruto de los encuentros dentro del espacio de reflexión Una historia verdadera.

Red Leemos en Pareja: Un modelo sostenible de formación docente que favorece la innovación en los procesos de construcción de conocimiento entre iguales.

Marta Utset Canal, mutset@uoc.edu
Marta Flores Coll,
David Duran Gisbert
Universidad Autónoma de Barcelona.

Introducción

Leemos en Pareja es un programa educativo, impulsado por el Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI) del ICE de la UAB, basado en la tutoría entre iguales (parejas de personas, ninguna de ellas profesor profesional, que aprenden a través de una actividad estructurada) que combina la tutoría entre alumnos y la tutoría familiar con el objetivo de mejorar la competencia lectora (Duran, 2009).

La Red *Leemos en Pareja*, creada en el 2006, se configura como un espacio semipresencial de trabajo en red entre centros con un doble objetivo: ofrecer formación a los docentes y condiciones de soporte mutuo entre ellos para la puesta en práctica de dicho programa; y garantizar un cierto nivel de éxito en el aprendizaje de los participantes que permita que la innovación sea sostenible e incorporada al repertorio de actuaciones educativas habituales de los centros. Dando relevancia al papel de las díadas intracentros e intercentros en el aprendizaje de los docentes implicados y en el desarrollo de la formación y dotándolos de herramientas colaborativas y reflexivas. Adoptando un modelo de formación con dos formadoras que trabajan, a su vez, conjuntamente organizando, gestionando y dinamizando la Red. Las sesiones combinan tres encuentros presenciales con un seguimiento en una Aula Virtual.

Estudios recientes (Fernández, 2007 o Monereo y Romero, 2007) explican que las redes de profesorado permiten generar espacios en los que los docentes se ven como creadores de conocimiento que experimentan, evaluan y difunden experiencias innovadoras que pueden promover cambios sustanciales. Especialmente si estas redes tienen un componente colaborativo y reflexivo (Schön, 1992). Contar con espacios de discusión y reflexión a partir del análisi de la innovación educativa propia, combinado con la contraposición o comparación de perspectivas con otros profesionales, permite dotar la interaccción entre iguales de unas características (Marín y Cervi, 2006) necesarias para promover un cambio conceptual en los docentes. Además, las nuevas ideas sobre sostenibilidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje destacan que el desarrollo de un aprendizaje profundo de todo aquello que se difunde y comparte requiere un liderazgo y una mejora educativa sostenibles, para que dichas transformaciones perduren en el tiempo y se incorporen en los Proyectos Educativos de los centros (Hargreaves y Fink, 2008).

El Aprendizaje entre Iguales responde a una estrategia instruccional de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de una interacción estructurada, se ofrecen ayudas pedagógicas que permiten el ajuste y la personalización en función de las necesidades y potencialidades de cada uno (Monereo y Duran, 2002). Entendiendo por iguales parejas de profesores o de centros que trabajan colaborativamente y reflexionan sobre sus prácticas como mecanismo de desarrollo profesional (Duran y Flores, 2008). Las interacciones entre iguales que pueden promover aprendizaje pueden ser diversas y se sitúan en un hilo dimensional de más a menos simétricas en función de las características de dicha interacción (Damon y Phelps, 1989). El aprendizaje colaborativo entre docentes parte de un nivel similar o equivalente de conocimientos, con posibles momentos puntuales de cooperación y tutoría entre iguales, y requiere partir de objetivos conocidos y compartidos y una actividad de aprendizaje estructurada para aprovechar las diferencias y las potencialidades de los miembros de la colaboración.

Objetivos de la investigación

La finalidad de la investigación que presentamos es describir, analizar y evaluar la Red para conocer, por un lado, si el profesorado que sigue esta formación aprende trabajando en pareja dentro y fuera del centro, y, por otro, si este modelo semipresencial -con unas características y una estructura determinadas- favorece la apropiación e implementación del Programa *Leemos en Pareja*, con posibilidades de transferencia que repercutan en el proceso de innovación y crecimiento de los centros educativos.

Por consiguiente, nos planteamos preguntas en tres dimensiones:

1. ¿La Red moviliza la capacidad mediadora de las parejas (parejas de docentes en cada centro, por un lado, y parejas de centros, por el otro) y saca provecho de sus diferencias? ¿Se planifica el marco de interrelación e intercambio acorde con el ajuste y la personalización de las ayudas que requiere cada docente y cada centro?
2. ¿El profesorado aprende en relación con el contenido (tutoría entre iguales como método de aprendizaje cooperativo para la mejora de los procesos de comprensión lectora de los alumnos)? ¿La Red favorece el desarrollo de la competencia cooperativa del profesorado que participa en la formación?
3. ¿La Red puede incidir en la incorporación de las nuevas prácticas en los procesos de innovación y crecimiento de los centros?

El propósito de la investigación pasa, pues, por evaluar las actuaciones del profesorado en la implementación del Programa *Leemos en Pareja*, así como sus interacciones en el marco de la Red con las formadoras y con el resto de participantes.

Metodología de la investigación

El diseño responde a una investigación cualitativa etnográfica y ecológica ya que aborda una realidad dinàmica, múltiple y holística con el propósito de comprender e interpretar la realidad educativa de los participantes en la Red a partir de los significados y las intenciones con las que dotan sus actuaciones,

teniendo en cuenta que el equipo investigador comparte el mismo marco de referencia.

Las decisiones relativas a la muestra, los procedimientos de recogida de datos y su posterior análisis responden a los objetivos y características de la observación. Ésta se define como participante, parcial, abierta y sistemática, con múltiples observaciones pero de duración limitada. Dado que interesa relacionar lo que dicen los participantes (según las creencias y pensamientos que manifiestan) con lo que hacen, se desarrollan estrategias combinadas de recogida de datos para conseguir un acercamiento progresivo a la realidad educativa a evaluar a partir de la interacción entre los datos recogidos durante las observaciones, las entrevistas y las fuentes documentales (directas y sugeridas).

Forman parte de la muestra 13 centros educativos y 32 maestros y profesores, de los cuales 6 centros participan por primera vez en la Red y 7 centros ya habían formado parte de las anteriores ediciones. Con una submuestra aleatoria escogida con criterios de factibilidad y fiabilidad de la investigación.

Para la recogida de datos de las tres dimensiones planteadas como objetivos de la investigación se utilizaron entrevistas iniciales y finales con todos los profesores participantes en la Red; observación directa en el 50% de los centros durante una sesión de implementación del Programa *Leemos en Pareja*; observación directa durante el 50% las visitas intercentros; asistencia y observación directa en las sesiones presenciales de formación; y el análisis de la totalidad de las intervenciones e interacciones acaecidas en la plataforma virtual Moodle a lo largo de toda la formación (2.261), así como los materiales y la documentación aportada y generada.

Dichos instrumentos y medidas permiten recoger datos relativos a las expectativas, percepciones y valoraciones de los participantes en cuanto a las actuaciones individuales así como de las díadas intracentro e intercentro, a la estructuración de la Red, y, finalmente, sobre el aprendizaje y las posibilidades de incorporación de la innovación educativa. La voz de profesores se contrasta con la observación directa de la parte presencial (formación e implementación del Programa) y con el análisis detallado del desarrollo virtual de la Red.

Resultados de la investigación

Veamos los resultados en relación con los objetivos de la investigación.

1. ¿La Red mobiliza la capacidad mediadora de las parejas (parejas de docentes en cada centro, por un lado, y parejas de centros, por el otro) y saca provecho de sus diferencias?

En las entrevistas realizadas, los profesores valoran las interacciones que han tenido con el otro docente de su centro, así como las razones que explican algunas de ellas:

Tabla I

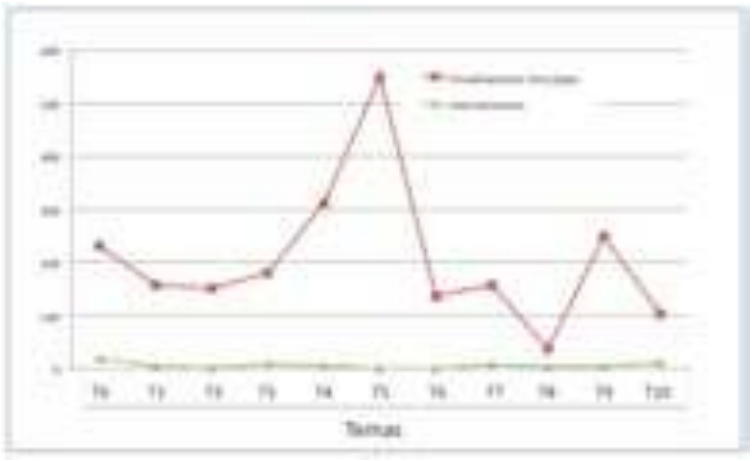
Interacciones intracentros

Tipología de las interacciones intracentros	Media (Valoraciones de 1a 5)	Observaciones y comentarios
Hay planificación / preparación / reflexión conjunta	3,8	*Falta de tiempo.* *Es más fácil en el ciclo.*
Se reparten tareas / responsabilidades	3,9	*Pasar material.* *La maestra experta va 1 sesión por delante de la novel.* *Reunión con las familias.*
Están en la misma aula con el mismo alumnado	1,8	*Cada una está en aulas diferentes.* *En aulas diferentes para hacer grupos.*
Interactúan, cada uno desde su aula	4,1	
Se comunican incidencias / las resuelven conjuntamente	4,2	*De manera informal*
Se explican el desarrollo de la actividad	4,2	
Hay reflexión / valoración conjunta de la actividad	4,2	*Es más fácil en el ciclo.*
Promueven actuaciones de mejora para la siguiente sesión	3,8	

Del análisis realizado del Aula Virtual, se desprende que ha habido un total de 2.261 visualizaciones o descargas, o sea que en 2.261 ocasiones los participantes a la formación han acudido al Aula para leer, consultar o descargarse algún documento o material. Si comparamos la cantidad de visualizaciones o descargas con la cantidad de intervenciones realizadas (gráfico 1), vemos que ésta es la actividad principal del Aula ya que, en el mismo periodo de tiempo, se han realizado solamente 62 intervenciones. Entendemos por intervención cada vez que un docente ha enviado un mensaje al Aula. Estas intervenciones se han categorizado en 4 ítems, en función de la tipología del comentario expresado, para poder valorar la cantidad y también la calidad del mensaje.

Gráfico 1

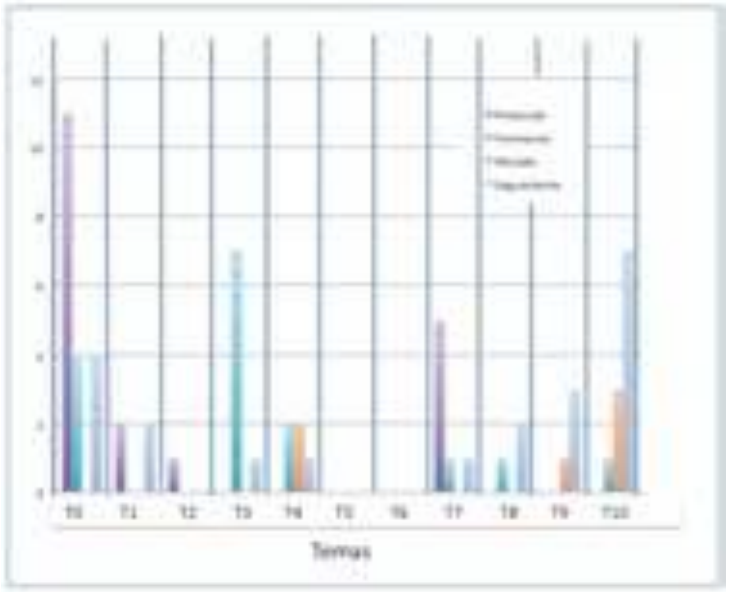
Relación entre visualizaciones-descargas e intervenciones



En el Gráfico 2 vemos cuantificadas las intervenciones de cada uno de los 13 centros en función de si corresponden a mensajes de Protocolo (presentarse, agradecer alguna intervención…), de Formación (dudas y comentarios sobre la implementación del programa), de Moodle (dudas sobre cómo y dónde colgar y descargar documentos…) o si son de Seguimiento (para confirmar la asistencia a un encuentro…).

Gráfico 2

Cuantificación de las intervenciones por tipologías



En cuanto a la planificación del marco de interrelación e intercambio, las percepciones de los participantes en relación a la cantidad y calidad de su utilización y aprovechamiento son las siguientes:

Tabla II

Grado de utilidad de la formación

¿Qué espacios, recursos, aportaciones… del aula virtual has usado?	**Media de frecuencia de uso (Valores de 1 a 3)**	**Media de utilidad de uso (Valores de 1 a 3)**

Fórums: intervenciones de las formadoras	1,8	2,2
Fórums: intervenciones de otros participantes	1,5	1,8
Documentos y materiales	3	2,7
Espacio visitas centros	2	2,3
Espacio Desarrollo del programa	2,1	2,3

En 4 de los 5 ítems de la tabla II, la media es superior en utilidad que en frecuencia de uso. A pesar de que los participantes manifiestan que el Aula Virtual está muy bien estructurada, pautada y guiada, a veces se plantean dudas sobre cómo y dónde colgar o descargarse documentos, llegando a hacerse precisas intervenciones de las formadoras para reubicar algunos materiales. Aunque el principal inconveniente que el Aula supone a los participantes es de acceso y movilidad por la plataforma, necesario para alcanzar un aprovechamiento óptimo de la formación.

En el gráfico 3 vemos la relación entre visualizaciones o descargas e intervenciones por centros participantes, y, a continuación (gráfico 4) a qué hacen referencia estas aportaciones. Así, de un total de 62 intervenciones, 22 hacen referencia directa a dudas sobre la aplicación del Programa (Formación) o bien sobre el Aula Virtual (Moodle), mientras que la mayoría (40) son sobre cuestiones de Protocolo o Seguimiento.

Gráfico 3

Relación entre visualizaciones-descargas e intervenciones por centros

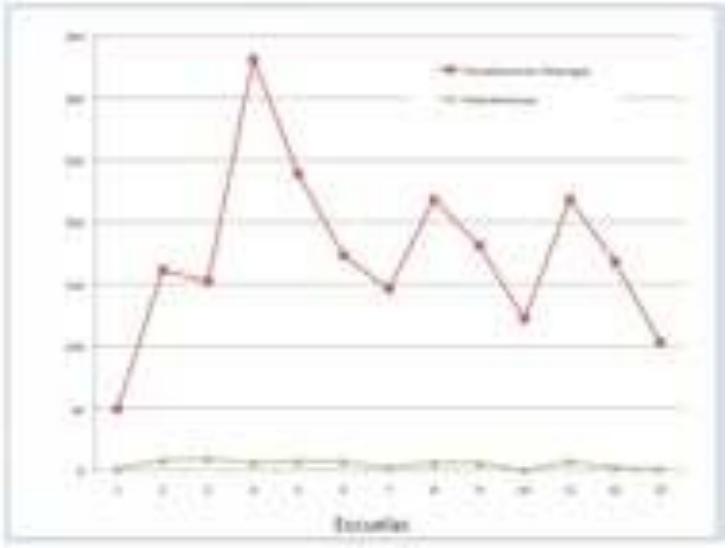
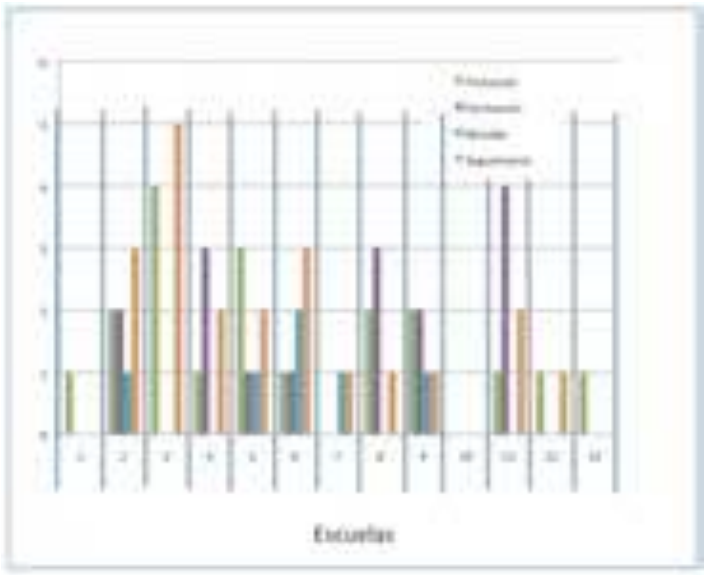


Gráfico 4

Cuantificación de las intervenciones por tipologías y por centros



En general, podemos destacar que la complejidad del Programa en su comprensión, apropiación e implementación en los centros así como la dinámica del Aula Virtual favorecen la movilización de la capacidad mediadora de las díadas intracentros. En el seno de cada pareja se dan ayudas que revierten en la práctica del aula y el aprendizaje docente. Especialmente si las diferencias entre ambos son de experiencia. En cualquier caso, colaborar con la pareja da seguridad. En relación con la utilidad del componente virtual de la formación, éste se demuestra relevante en el caso de los centros noveles, ya que les supone el acompañamiento a medida de las necesidades de cada uno. La media de intervenciones para plantear dudas sobre la Formación y la plataforma Moodle también es superior en estos casos. En cambio, los centros expertos han intervenido más en temas de Seguimiento que, a su vez, han podido animar a los primeros y sentirse más acompañados.

2. ¿El profesorado aprende en relación con el contenido (tutoría entre iguales como método de aprendizaje cooperativo para la mejora de los procesos de comprensión lectora de los alumnos)? ¿La Red favorece el desarrollo de la competencia cooperativa del profesorado que participa en la formación?

En la tabla III vemos las percepciones que los docentes manifiestan en las entrevistas en relación a lo que han aprendido en la formación.

Tabla III
Aprendizaje docente

Indicadores de aprendizaje	**Medianas (Valores de 1 a 3)**
Modificación de la mirada sobre la atención a la diversidad	2,5
Incorporación de estrategias de trabajo cooperativo en el aula	2,6
Incorporación de la evaluación en los procesos de E/A	2,3

Mejora de la relación con las familias del aula	1,8
Intercambios sobre el programa con otros miembros del claustro	2,1
Comprensión y apropiación de la metodología del programa	2,7
Atención a las condiciones del aula (espacio, material, disposición...)	2,7
Seguimiento de las fases del programa	2,6
Explicaciones e indicacions que da al alumnado	2,8
Atención inmediata a las parejas que lo solicitan	3
Cesión del control de la sesión a las parejas	2,7
Uso del registro de observación para e profesorado	1,8

Los dos únicos ítems por debajo de la puntuación media se refieren a dos de las principales dificultades manifestadas a lo largo de la formación, en el Aula Virtual, durante las sesiones presenciales y en las entrevistas. Por un lado, para el 46% de los participantes les resulta complicado gestionar, dinamizar y conseguir una correcta implicación de las familias en la parte correspondiente del Programa. Ello se atribuye, por parte de 5 escuelas, a la poca cultura de colaboración entre agentes del centro; y, en 3 de ellos, además, no se ha considerado oportuno insistir en dicha participación hasta que el profesorado no se sienta más seguro en la innovación que se lleva a cabo. Por otro lado, hay 8 profesores que se declaran poco competentes en el uso del registro de observación que se proporciona para que el profesorado pueda evaluar de manera continua las sesiones del Programa.

De todas formas, la percepción docente sobre su actuación en la implementación del programa es muy positiva:

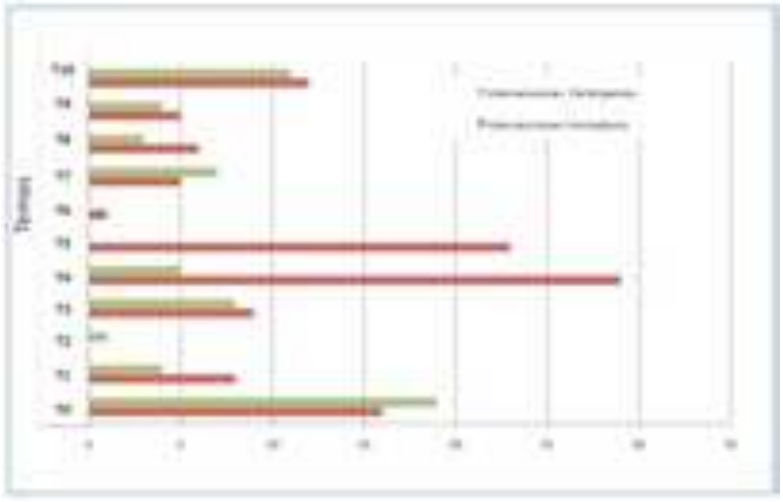
Tabla IV
Actuación docente

Indicadores de valoración	**Media (Valores de 1 a 5)**
Comprensión del Programa	4,6
Formación parejas	4,2
Formación con el alumnado	4,5
Gestión de las sesiones	4,2
Elaboración hojas de actividad	4,3
Implicación familias	3,6

Se constata con el análisis del Aula que las intervenciones para plantear, responder o contrastar informaciones, necesidades y dudas por parte de los participantes en relación con el programa han sido escasas. En el Gráfico 5 vemos como el Tema que ha tenido más visitas (549) ha sido el que aporta las hojas de actividad para trabajar con el alumnado, material imprescindible para la implementación del programa en los centros. En cambio, el menor volumen

de visitas corresponde al Tema “Cómo va todo?”, planteado por las formadoras como un espacio especialmente indicado para el seguimiento y dinamización de la formación. Han sido 37 mensajes planteando dudas y comentarios sobre el Programa, la formación y su desarrollo.

Gráfico 5
Intervenciones por temas



En la tabla V vemos las principales dificultades que los participantes manifiestan haber tenido en las entrevistas finales.

Tabla V
Dificultades en la implementación del programa

Dificultades	**Porcentaje**	**Cómo se ha resuelto**
Comprensión del Programa	12%	
Implicación de las familias	46%	
Trabajo previo con los tutores para preparar las hojas de lectura	8%	*Dejando tiempo en el aula para prepararlo conjuntamente*
Absentismo de tutores / tutorados	4%	
Poca competencia lectora de los tutores	4%	*Preparando las lecturas previamente con los tutores*
Técnica PPP	6%	
Herramientas de coevaluación	14%	

Destacamos la alta puntuación que los profesores se adjudican en relación a la capacidad de cesión y traspaso progresivo del control de la sesión a la pareja de alumnos, ya que habitualmente es un elemento valorado y deseado per altamente costoso de gestionar en el aula. Seguramente, pues, que las primeras prácticas en el terreno de la cooperación en el aula sean con un programa de tutoría entre iguales bien diseñado y bien acompañado favorece que el aprendizaje docente, por ejemplo en este sentido, sea, también, un éxito.

3. ¿La Red puede incidir en la incorporación de las nuevas prácticas en los procesos de innovación y crecimiento de los centros?

En cuanto a esta pregunta, cabe constatar que para 7 de las 13 escuelas participantes este es el segundo o tercer año de permanencia en la Red. Y que la totalidad de los 6 centros restantes manifiestan la voluntad de continuidad de la innovación. El 78% de los participantes manifiestan en las entrevistas finales que la formación ha tenido o se prevé que tendrá repercusiones en su práctica como docente y/o en su centro. En este sentido, se proponen la implicación de otros docentes (95%), de otros cursos o niveles (95%) y, aunque en menor grado, de otras áreas curriculares (36%), así como intentar utilizar la tutoría entre iguales en otros momentos de la propia gestión de la clase (23%). En el caso de una maestra, la formación y el compromiso que el centro ha adquirido han sido una oportunidad para extender y compartir sus intereses hasta ahora particulares sobre inclusión y trabajo cooperativo. Veamos otras explicaciones al respecto:

- *"La repercusión en el centro es el planteamiento de llevar a cabo esta metodología anualmente, ya que hay motivación por parte de los alumnos, maestros y familias".* (maestra 1, escuela 2)
- *"He podido experimentar el uso de una técnica diferente para poder potenciar el uso de la lectura en los alumnos tanto en el aula como en casa y que a la vez repercutiese en una mejora de la competencia lectora".* (maestra 2, escuela 6)
- *"Me ha enriquecido compartir la experiencia con una compañera de trabajo de otro curso para poder hablar sobre el nivel de lectura de las diferentes edades".* (maestra 1, escuela 11)

De los resultados inferimos que los profesores participantes han cumplido globalmente con sus expectativas en relación a la formación y en relación al aprendizaje de sus alumnos. Seguramente, la seguridad que un programa estructurado en contenidos y dinámica da a los profesores en su implementación como innovación educativa se complementa y refuerza con la colaboración que se establece con centros experimentados que ya han llevado a cabo experiencias previas altamente satisfactorias, así como la constante presencia de las formadoras en el marco virtual de interacción. Un Programa que, además, permite y propicia un amplio margen de adaptación a las necesidades de cada aula, docente y centro, para poderlo incorporar a sus prácticas educativas.

Finalmente, vale la pena destacar que como beneficios inesperados de la formación los profesores destacan en las entrevistas finales la capacidad de autogestión y autonomía de las parejas de alumnos durante la actividad (en un 83%), la mejora de la autoestima y de la competencia lectora tanto del tutorado como del tutor (en un 76%), y la creación de la necesidad de trabajar en parejas entre alumnado y también entre profesorado en otras asignaturas (en un 23%).

Conclusiones

De acuerdo con nuestra investigación podemos concluir que la Red *Leemos en Pareja* es un marco formativo semipresencial complejo que posibilita el

seguimiento y el acompañamiento necesarios para dotar a los profesores participantes de un protagonismo activo a partir de una práctica reflexiva, asumiendo un rol de agentes y cómplices de su propio aprendizaje y del de los demás. Porque este ecosistema potencia la interrelación y el intercambio docente planificado desde las necesidades y los ajustes que requiere cada pareja y cada centro, lo que incrementa las posibilidades reales de aprendizaje.
Hemos visto como es relevante favorecer la mejora de las competencias de colaboración entre iguales para conseguir un aprendizaje de calidad. En cualquier caso, hay que reforzar y mejorar algunos aspectos puestos de relieve por la investigación como debilidades del modelo de formación. Por un lado, las dificultades de acceso y uso del Aula Virtual por parte de los participantes, supone una barrera que habría que minimizar para garantizar la potencialidad de los componentes virtuales de la Red. Por otro, cabe el riesgo detectado de que los centros con mayor grado de experiencia desarrollen una versión libre del Programa Leemos en Pareja que, aunque ajustada al contexto, se aleja de sus fundamentos conceptuales y puede ocasionar interpretaciones o prácticas erróneas a veces indetectables a lo largo de la formación.
Se ha hecho evidente la complejidad de un modelo formativo que mejora los procesos de transformación e innovación sostenibles en los centros mediante la movilización de la capacidad mediadora de los participantes, dándoles protagonismo como sujetos activos y consientes de su aprendizaje. Para ello, hay que reforzar la Red mejorando la estructuración guiada de las interrelaciones que se dan con las díadas intercentros y garantizando la apropiación de los contenidos trabajados. En este sentido, el seguimiento de la historia de los centros que en algún momento han participado en la formación sería una sugerente línea de ampliación de la investigación para ver cómo los centros se han apropiado del Programa y en qué medida y de qué manera forma parte de su repertorio habitual de prácticas en el aula.

Así mismo, vemos que en la Red los docentes se han formado para llevar a cabo una innovación educativa en sus respectivos centros (el Programa Leemos en Pareja) porque se lo han podido apropiar para implementarlo de manera creativa y ajustada a cada contexto y necesidades. En futuras investigaciones cabría considerar la relación entre el aprendizaje docente y el aprendizaje que el alumnado lleva a cabo durante la implemetación del Programa para ver si el primero repercute substancialmente en el segundo.

Por eso, es importante, de cara al futuro y para la sostenibilidad (Schön, 1992) del modelo, potenciar las interrelaciones y la apropiación de los contenidos trabajados que ofrece la Red a través de la colaboración entre docentes (Monereo y Duran, 2002), como un modelo de formación del profesorado que pone las condiciones (Marín y Cervi, 2008) de motivación y contextualización del profesorado y los centros y de reflexión mediada y compartida sobre la práctica que requieren los procesos de construcción de conocimiento docentes a partir de cambios conceptuales profundos.

Referencias bibliográficas

Damon, W. y Phelps, E (1989). “Critical distinctions among three approaches to peer educations”. *International Journal of Education Research*, 58 (2), p9-19.

Duran, D. (coord). (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l’aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: ICE UAB.

Duran, D. y Flores, M. (2008). “Xarxa Llegim en parella, centres que treballen junts per introduir innovacions educatives”*. Perspectiva escolar*, 324, p23-31.

Fernández, M. (2007). “Redes para la innovación educativa”. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, p26-30.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.

Marín, E. y Cervi, J. (2006): Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. I. Pozo y otros. N*uevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Monereo, C. y Duran, D. (2003): *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

Monereo, C. y Romero, M. (2007). “Estrategias de gestión temporal en las actividades colaborativas mediadas por ordenador. Análisis cualitativo de los episodios estratégicos”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. http://www.usal.es/teoriaeducacion 8, (3), p149-167.

Schön, D. (1992). *La formación de los profesores reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.

Análisis de las dificultades que un grupo de docentes encuentran al querer articular una red de coordinación: el caso de la e.u. de magisterio de vitoria-gasteiz.

Mª Teresa Vizcarra Morales mariate.bizkarra@ehu.es
Puy Fernandez Oses puy.fernandez@ehu.es
Igor Camino Ortiz De Barron igor.camino@ehu.es
Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU)

Palabras clave: coordinación, metodología, trabajo colaborativo, interdisplinariedad, formación.

Abstrat
La comunicación que se presenta a continuación parte de una acción de mejora en torno a la coordinación docente, que ha tenido lugar en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, dentro de la convocatoria PISAM (Plan de Implementación y Seguimiento de Acciones de Mejora) de la UPV/EHU. El trabajo se desarrolla con el profesorado que impartirá las asignaturas de primero en el curso 2010-11.

Existen dos grupos de trabajo, que se constituyen en la reunión que el equipo directivo celebra el 4 de mayo de 2009, con las personas que desean tomar parte en la red de coordinación, aunque algunas iniciativas habían comenzado a gestarse con anterioridad a esta fecha. Cada grupo funciona de modo independiente, pero siempre bajo la supervisión de alguna de las personas del equipo de Gobierno del centro.

1. Antecedentes:

El presente trabajo comienza en mayo de 2008, al tiempo que se estaba acometiendo el diseño de los planes de los estudios de grado de magisterio, la dirección de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz decidió covocar y dinamizar varios grupos de discusión con el alumnado que durante el curso 2007/08 cursaba tercero. Una de las percepciones que dicho alumnado manifestó sobre nuestra labor, era la poca coordinación entre el profesorado. Así, exponían que algunos contenidos se repetían y otros no se impartían en ninguna asignatura; remarcaban que, en ocasiones, determinados conceptos se explicaban de diferentes maneras y con distinta terminología, aspecto éste que les generaba confusión. Además consideraban que, en muchos momentos, la manera en que se abordaban los contenidos hacía imposible su aplicación práctica. Esta deficiencia no es exclusiva de nuestra escuela, ya que es una situación que recoge Zabalza (2003), tal y como queda reflejado en otra de las comunicaciones que presentamos titulada “trabajo interdisciplinar de un caso en los nuevos grados de magisterio”.

La preocupación por la necesidad de coordinación no era un tema nuevo de nuestro centro en ese momento. De hecho, ya se habían impulsado hacía años reuniones de profesorado para el intercambio de programas, e incluso se creó

una comisión de coordinación que se disolvió al poco tiempo de su constitución. Se había reflexionado al respecto, de tal manera, que esta carencia se recoge así en el informe de autoevaluación de las titulaciones del centro en el año 2004: *“ A pesar de haber realizado algunos intentos de coordinación vertical entre asignaturas y departamentos, por múltiples razones no ha sido posible llevarlas a buen término en la mayoría de los casos, y por ello, no hay evidencias en torno a la adecuada secuencia de los contenidos con el desarrollo de los conocimientos en cada una de las asignaturas, no existiendo, por tanto, mecanismos de coordinación sistemáticos que eviten vacíos y duplicidades de contenidos no justificados de las materias o asignaturas. Asimismo, y en cuanto a la coordinación horizontal, hay constancia de haberse llevado a cabo procesos de unificación de programas en algunos departamentos, así como coordinaciones menos generalizadas de asignaturas impartidas por diferentes profesores*” (Etxaniz, 2004)

En este sentido, el informe de evaluación externa del año 2005 señala, entre otras, las siguientes propuestas de mejora: *“Deben desarrollarse mecanismos de revisión y coordinación, tanto vertical como horizontal, entre las distintas asignaturas, áreas o departamentos*.” (p.12).*“Diseñar mecanismos de revisión sistemática del programa formativo. Incorporar los resultados directos del programa formativo, la información de egresados y de los empleadores, creando así una filosofía de trabajo que, además, servirá de modelo de actuación a los futuros profesionales que se formen*”.(p.15).

En el curso 2006-07, el centro organiza el curso titulado “metodologías docentes” a cargo de la profesora Mariam Bilbatua de la Universidad de Mondragón, y en fenrero de 2008, el curso ”taller de resolución de problemas” a cargo de esta misma profesora. Donde vuelve a revivirse el sentir y la necesidad de una coordinación docente que es la que nos lleva a convocar los grupos de discusión. Finalmente, son as apreciaciones vertidas por estos grupos de discusión, las que nos impulsaron a llevar a cabo la actual experiencia de coordinación.

Con estos antecedentes, al realizar el mapa de titulaciones, quisimos dar respuesta a estas inquietudes, pero la dinámica que se generó en las “comisiones interescuelas (comisiones encargadas de acordar el la UPV/EHU - Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea- los planes de estudios para las titulaciones de magisterio, que estaban formadas por representantes de las tres escuelas de la UPV/EHU y de todos los departamentos implicados) no facilitó que se abordaran estos temas. Sin embargo, fue el planteamiento que hicieron las personas que estaban programando las titulaciones de Educación Social, el que nos sirvió de base para realizar una propuesta modular en nuestras titulaciones, creando unidades temáticas que favorecieran el desarrollo de trabajos de carácter interdisciplinar. Pero, tras realizar el diseño sobre el papel, debíamos articular los grupos de trabajo, organizar los equipos docentes e intentar diseñar los trabajos interdisciplinares de módulo, así como hacer un seguimiento de todo este proceso. Los módulos que se crean pueden verse resumidos en los gráficos 1 y 2, en los que aparecen los minors de nuestra escuela, que es lo que nos diferencia de las otras dos escuelas.

Gráfico 1: Organización modular de la titulación de educación infantil en las tres EEUU de magisterio de la UPV/EHU (elaborado por Dani Losada).

Gráfico 2: Organización modular de la titulación de educación primaria en las tres EEUU de magisterio de la UPV/EHU (elaborado por Dani Losada).

Al tiempo que pusimos en marcha nuestro trabajo, la UPV/EHU define el modelo de enseñanza IKD (ikaskuntza kooperatibo eta dinamikoa), esto es, "aprendizaje cooperativo y dinámico" y crea unos cursos de ERAGIN (cursos de formación en nuevas metodología), en los que da formación al profesorado. Se crean talleres de formación en torno a la metodología de casos, el aprendizaje

basado en problemas, la enseñanza por proyectos y al aprendizaje cooperativo, recibiendo una formación de calidad. Estos cursos, a los que asisten dos personas pertenecientes a los equipos docentes de nuestro centro, nos reafirman más aún en la necesidad de seguir esta línea de trabajo y nos guían en muchas de las decisiones en los grupos de trabajo de nuestro centro. En este sentido, los consejos recibidos por los tutores de ERAGIN, nos ayudan a encauzar el trabajo y buscar las pautas que marcar de cara al trabajo de alumnado. Pero cambiar las tradiciones, las culturas y modos de trabajo no es fácil y es aquí dónde empieza nuestro reto.

Para comenzar a gestar este trabajo nos animó la exigencia que determinados pedagógos observan en afianzar la coordinación docente en los centros universitarios (San Fabián, 2006) y la necesidad, generada en la sociedad de la información, de aprender de todos, tal y como recoge Bolivar (2010).

2. Los objetivos de nuestra coordinación docente:

El equipo de gobierno del centro deseaba:

-.Establecer una organización modular en los estudios de grado con coordinadores de módulo y crear una red de coordinación entre el profesorado del centro

-. Formar a coordinadores de curso y grado y mejorar la situación actual de la coordinación docente

-. Impulsar el trabajo de coordinación para adquirir hábitos de intercambio docente a través del diseño de actividades conjuntas, diseñando actividades o módulos interdisciplinares para distribuir de forma adecuada el tiempo de trabajo del alumnado y asegurar el desarrollo de las competencias y evitar duplicidades.

-. Mejorar la coordinación entre materias en las nuevas titulaciones y crear un espacio común de diálogo para el profesorado

3. Metodología, pasos dados y resultados:

Durante el primer curso 2008-09 las personas que empezaron a participar en la red de coordinación, no veían todavía la necesidad de trabajar de cara a los nuevos planes de estudio y la participación fue voluntaria. Aún no se había hecho el reparto docente de las nuevas asignaturas y todo el profesorado parecía centrado en el plan de estudios viejo.

En ese primer momento, se reflexionó sobre lo que se entendía por coordinación, sobre lo que suponía el trabajo en grupo y sobre las funciones que deberían desarrollarse en las reuniones de coordinación. A la hora de decidir los aspectos a coordinar, se partió de los resultados de una encuesta al profesorado y del análisis del contenido de los diferentes programas de las asignaturas. En consecuencia, se observó que los aspectos por los que parecía interesante iniciar el proceso de coordinación eran los siguientes: presencialidad del alumnado, comportamiento adecuado, realización de trabajos, realización de exposiciones orales, realización de investigaciones y lectura de artículos. Durante el curso 2008/2009 sólo se pudieron abordar los dos primeros aspectos, pero este proceso culminó en una carta de recomendaciones que recogía los acuerdos del profesorado de la escuela en torno a lo que entendemos que deben ser las normas de comportamiento y la

manera de regular la presencialidad. Esta carta de recomendaciones fue aprobada en Junta de Escuela y presentada en todos los grupos de alumnas y alumnos a principio del curso 2009/10.

En el curso 2009-10 (2º fase), se cambió la orientación de la red de coordinación, y el trabajo se centró en los nuevos grados. Se comenzó por convocar una reunión con los coordinadores de las secciones de todos los departamentos con representación en la escuela y se presentaron las competencias que se habían grabado en VERIFICA, las asignaturas de cada cuatrimestre, su temario, las competencias que desarrollaba cada asignatura Asimismo, se explicó también el planteamiento modular de las titulaciones, que había sido decidido en la comisión interescuelas, se recogieron las funciones de los responsables de asignatura y de los coordinadores, y se presentó un cronograma de actuación para el primer cuatrimestre del curso 2009/10 (posteriormente, también se creó para el 2º cuatrimestre de ese mismo curso). A partir de esta reunión, se constituyeron los grupos de trabajo con los representantes de materia de cada módulo. Dichos grupos han funcionado de manera independiente, se han preparado materiales que ayuden en su labor a los facilitadores de cada grupo.

4. Fases de trabajo:

En Febrero 2009. Se convoca y crea una red de coordinación entre el profesorado del centro. Se desarrolla un sistema de coordinación de cara a las nuevas titulaciones. Se nombra (al menos) un coordinador por curso y titulación. Se elabora un listado de funciones de cada persona coordinadora en las nuevas titulaciones. Se establece un calendario de reuniones con el objetivo de habilitar un espacio de reflexión conjunta y crear un lenguaje común entre el profesorado del centro.

En Marzo 2009: se hace una detección de las necesidades de formación del profesorado en cuanto a la coordinación.

Entre Abril y Junio 2009: se priorizan las necesidades de coordinación entre todas las que habíamos elegido, viendo cuáles pueden ser las necesidades más urgentes.

Entre Septiembre y Octubre 2009: se da publicidad a los acuerdos adoptados y se refrendan éstos en Junta de Escuela. *Se pide* a los departamentos de que nombre responsables de materia de 1º curso y se crean los nuevos grupos de trabajo., de tal manera, que podamos comenzar con la coordinación por módulos de cara a los nuevos planes de estudio. Se nombra una persona responsable de materia y dos coordinadores por módulo y titulación para el 1º curso y se constituyen los subgrupos de trabajo. Establecemos un cronograma de trabajo concretando las tareas a llevar a cabo en las sesiones de trabajo, y se marcan también las tareas que se van a realizar de una sesión a otra.

A partir de noviembre de 2009 y hasta la fecha actual: Se debate el sistema modular y se intenta profundizar sobre lo grabado en las Memorias de Aneca respecto a las diferentes materias. Intentamos llegar a acuerdos comunes sobre el sentido que se le da al módulo, se intentan perfilar las competencias de módulo, se diseña un trabajo modular interdisciplinar, basado en un estudio de caso (módulo 1º) y un proyecto (módulo 2º). Se concreta el trabajo a realizar (se describe), se busca una pregunta motriz, se marcan los objetivos de

aprendizaje, se definen las competencias del módulo, se define lo que debería saber el alumnado al finalizar cada cuatrimestre, se analiza que parte de cada uno de los temarios de la asignatura se ve involucrado en el trabajo del módulo, se describen el tipo de actividades didácticas que se le va a pedir a cada estudiante, así como, las actividades que desarrollará el profesorado, se realiza un guión para el trabajo común, se acuerdan los entregables y algunas pautas para la evaluación, y se realiza un cronograma por asignatura en las que se representa el trabajo de módulo. El trabajo se organiza de la siguiente manera:
- 1ª reunión: creación de la red de coordinación
- 2ª reunión elaboración de un listado de funciones de las personas coordinadoras
- 3ª reunión detección de las necesidades de formación de coordinadores
- 4ª reunión establecer el calendario de reuniones.
- 5ª reunión convocar a los responsables de asignatura de cada departamento y explicarles el cronograma de trabajo
- 6ª reunión: Debatir el sistema modular, qué entendemos por módulo
- 7ª reunión: definir las competencias de cada módulo
- 8º reunión: conocer qué se hace en otras asignaturas, ver qué tenemos en común.
- 9ª a 15ª reunión: plantear y definir el trabajo interdisciplinar

¡

5. Incidencias y/o dificultades encontradas

En la primera fase de esta acción (curso 2008-09), se produjeron muchos desacuerdos porque había personas que querían empezar a trabajar con los anteriores planes de estudio, mientras otras veían la necesidad de abordar los nuevos. Se eligió mayoritariamente la primera opción, ya que todavía nadie podía prever cuál iba a ser su encargo docente en los mencionados nuevos planes.

A partir de ese momento, la preocupación de un sector importante del profesorado por la creciente falta de asistencia a clase y por el comportamiento de las últimas generaciones de estudiantes, condujo al grupo a alargar casi hasta final de curso la discusión de estos dos aspectos y los acuerdos al respecto. No obstante, esta fase tuvo varios aspectos positivos: se creó muy buen ambiente de trabajo y, sobre todo, una infraestructura y una disposición positiva para poder coordinar en los nuevos planes, porque se comenzaron a superar las resistencias a comunicar la propia práctica al resto del profesorado, e incluso a cuestionarla. Además se consiguió un primer acuerdo tangible: la carta de recomendaciones que aprobó la Junta de Escuela y fue presentada al alumnado al principio de cada cuatrimestre.

En la segunda fase, sin embargo, los nuevos planes se percibían ya, como algo mucho más inmediato y urgente, puesto que los departamentos ya habían comenzado a hacer las previsiones sobre las posibles asignaciones de carga docente. El grupo del módulo del primer cuatrimestre de primer curso, uncionó muy bien al principio, aunque en la tercera reunión hubo una parada y vuelta atrás, a causa de los descacuerdos en la forma de entender el concepto de módulo. Una vez solucionados, se decidió realizar un trabajo interdisciplinar a partir de la elaboración de un caso, para que fuera analizado desde las perspectivas de las distintas materias del módulo. Este trabajo se ha ido

concretando y perfeccionando poco a poco hasta la fecha. De hecho, el alumnado va a realizar un análisis del mencionado caso desde todas las asignaturas del módulo y entregará un informe al final del cuatrimestre.

El segundo grupo de trabajo tuvo problemas para reunirse al principio y hubo personas que no asistieron con regularidad, pero a pesar de hacerlo con mayores dificultades, fue progresando lentamente. Una de las razones que podría explicar las diferencias de ritmo en el diseño de los dos módulos, puede ser que, en este segundo grupo, la tarea era percibida como menos urgente que la del primero. De hecho, el profesorado que programó el primer curso, en comparación con el resto de compañeros y compañeras, experimentó una importante acumulación de trabajo, puesto que tuvo que compatibilizar el desarrollo habitual de la actividad del profesorado universitario con la actualización didáctica que han supuesto los nuevos planes, con la coordinación en los departamentos para diseñar las nuevas asignaturas y con la coordinación con el resto de materias del módulo. Esta saturación condujo probalemente a que la dedicación a las tareas de diseño del módulo se aceleraran o ralentizaran en función de la inminencia de su aplicación.

Otra de las causas de la dificultad de este segundo grupo para avanzar, fue el temor manifestado por parte del profesorado ante la posible pérdida de especificidad de la materia que impartían. En algunos casos, la propuesta modular se percibía como una actividad experimental añadida, más que como una metodología de enseñanza y una forma de entender el aprendizaje. Por tanto, se proponía al principio un pequeño trabajo interdisciplinar, que no "restara" mucho tiempo al "trabajo de la asignatura". A este temor se unía otro: dar el protagonismo al alumnado se confundía en algunos momentos con rebajar las expectativas en el aprendizaje y, por consiguiente, con una devaluación de los conocimientos a adquirir en la universidad.

Este segundo módulo, denominado "Escuela y Curriculum", planteaba al equipo docente una preocupación añadida, que manifestaban continuamente los representantes de las didácticas específicas. Tanto en el módulo de Educación Infantil como en el de Educación Primaria se trabajaban las asignaturas *Didáctica General* y *Psicología de la Educación*, con otras tres didácticas específicas *(Matemática y su didáctica I*, *Ciencias Sociales y su didáctica I* y *Ciencias de la Naturaleza en el área de Educación Primaria I* en el caso de E. Primaria, y *Artes Pásticas y Cultura Visual en E. Infantil I*, *Desarrollo Psicomotor I* y *Desarrollo de la Expresión Musical I* en el caso de E. Infantil).Todas las didácticas específicas tenían su segunda parte en cursos posteriores y, por eso, varios de los docentes consideraban que el objetivo del primer curso debería relacionarse con desarrollar competencias unidas a la epistemología de esas materias, más que a su relación con el curriculum, ya que esto último debería ser objeto de la segunda parte de esas disciplinas. Esta concepción respondía al diseño de las asignaturas de los planes antiguos, muy arraigada entre el profesorado.

Las mencionadas dificultades, entre otras, ocasionaron posturas escépticas en algunos casos, poco comprometidas en otros y de desmoralización en aquellas

personas que estaban intentando llevar adelante el trabajo modular y que veían cómo otros compañeros o compañeras no asistían a veces, no realizaban las tareas o cuestionaban y replanteaban continuamente aquello que parecía haber sido acordado en sesiones anteriores. En definitiva, un grupo complicado, pero que, poco a poco, fue acordando el diseño de un trabajo modular, aunque todavía está concretando muchos aspectos.

A pesar de las dificultades relatadas, son muchos más los logros que se han conseguido en este proceso, que valoramos como muy positivo.

- En primer lugar, merece la pena resaltar que un grupo de docentes de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, una serie de hitos, en lo referente a coordinación, que no creíamos que pudiéramos conseguir hace apenas dos años. Nos hemos reunido con la intención de trabajar de manera colaborativa, y hemos decidido intentar llevar a cabo con el alumnado un trabajo interdisciplinar. Hemos reflexionado y hemos intentado comprender las competencias de curso grabadas para Verifica, que fueron acordadas en la Comisión Interescuelas.
- Hemos revisado las asignaturas propias y el resto de las asignaturas que comparten este módulo.Hemos formado dos grupos de trabajo, “Profesión docente” (1º cuatrimestre y “Escuela y curriculum” (2º cuatrimestre). El segundo, a su vez, se ha dividido en dos grupos para Educación Infantil y para Educación Primaria.
- Los acuerdos tomados en cada grupo, las decisiones y las tareas han sido similares, pero cada uno de ellos ha tenido autonomía y ha trabajado con ritmo propio. Incluso, a pesar de las dificultades de constitución y funcionamiento del grupo de *Escuela y Curriculum*, al fin comenzó a trabajar y a llegar a acuerdos.

Por tanto, cabe resaltar los siguientes logros y acuerdos durante este último año:

- En el módulo de *Profesión docente*:
  - Se ha definido lo que se entiende por módulo
  - Se han definido las competencias del módulo
  - Se ha llegado al acuerdo de ceder un crédito al trabajo interdisciplinar del módulo.
  - Se ha sobre diferentes posibilidades para llevar a cabo un trabajo común, en torno a un caso, que se ha definido.
  - Se han hecho algunas propuestas para el trabajo interdisciplinar entre las que nos hemos decantado por una.
  - Se han acordado la estructura y contenido del el informe final y los criterios para su evaluación.
  - Se ha cosensuado qué parte de la evaluación total de cada asignatura se va a dedicar al trabajo común de módulo.
  - Se ha preparado un librillo para los estudiantes con la descripción del caso.
- En el módulo de *Escuela y Curriculum*:
  - Se han revisado las competencias de curso y las competencias de cada asignatura
  - Se han analizado diferentes temáticas de trabajo posible
  - Se ha definido lo que entendemos por este módulo

- Se ha decidido trabajar sobre el análisis de materiales curriculares, y sobre cómo un grupo de alumnas/os argumentan la validez de una material curriculuar sobre otro.
- Se ha definido la guía para el profesorado, aunque falta por realizar la guía para estudiantes.

En este último módulo, no obstante, quedan por definir muchos aspectos relacionados con la evaluación, la coordinación en la carga de trabajo del alumnado, y la relación entre los cronogramas de las asignaturas.

6. Conclusiones

Los nuevos planes de estudio, con sus propuestas metodológicas innovadoras, han supuesto para nuestro centro encontrar el punto de partida adecuado para poner en marcha una antigua aspiración y necesidad de profesorado y alumnado. Encontrar la vía para poder coordinar ha significado, a pesar de las dificultades iniciales, abrir un camino que hemos comenzado a andar, esperanzados, porque percibimos que algo está cambiando.

Este comienzo ha dado marcado las pautas para lo que va a ser el diseño de los módulos de los cursos venideros, cuyo profesorado se encuentra inmerso en una auténtica red de coordinación, con una metodología de trabajo ya probada y con una perspectiva sobre los resultados de unos módulos que ya se están empezando a aplicar en la realidad. La coordinación en el centro ha impulsado necesariamente los acuerdos entre el profesorado del mismo departamento, dada la necesidad que el diseño modular ha creado, de consensuar y discutir cada uno de los aspectos del programa de las asignaturas.

No podemos dejar de señalar lo que este centro y su profesorado ha aprendido de las dificultades encontradas, porque se va creando una cultura para “acordar a pesar de los desacuerdos” y de escuchar y aprender de las demás personas. Asimismo, poco a poco, se va perdiendo el miedo a los cambios metodológicos y se empieza a constatar las ventajas de una enseñanza centrada en el alumnado, sin que esto menoscabe en ningún sentido, la calidad y la validez de lo aprendido.

Los alumnos y alumnas, a su vez, son conscientes del esfuerzo y del cambio. De hecho, por lo poco que hemos podido evaluar en este principio de curso, lo están valorando muy positivamente. Las materias no aparecen ante ellos como “compartimentos estancos”, sino como diferentes herramientas para entender su profesión y desarrollarla.

Todavía quedan muchos escollos que superar, e incluso muchos aspectos que corregir en aquello que hemos consensuado. La aplicación real de lo programado nos está empezando a dar la medida de la validez de nuestras propuestas. Evidentemente, habrá que modificarlas, pero ya sabemos que no podemos hacerlo en solitario.

7. Referencias bibliográficas:

Etxaniz Erle; X. (2004*). Informe de Autoevaluación de lasttitulaciones de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz*. (p.9) Documento interno enviado a la ANECA.

Grisaleña, J. & Campo. A. (2010) Las escuelas que aprenden: características básicas. *Organización y gestión educativa: Revista del forum Europeo de adminitradores de la educación, 3,* 121-145.

Hernández Pina, F. et alt. (2005): *Informe de Evaluación Externa de las titulaciones de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz*. Documento interno enviado por la ANECA.

San Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente: condiciones oraganizativas y compromiso profesional. *Participación educativa, 3,* 6-11

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Cineforum: una estrategia para la evocación de conocimientos y la reflexión en la formación docente

Rocío Yuste Tosina (rocioyuste@unex.es)
Raquel Borrero López (raquelborlop@unex.es)
Universidad de Extremadura

Resumen

El presente trabajo se centra en la valoración y mejora de la estrategia del cineforum para el desarrollo de seminarios en titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior. Concretamente, analizaremos las aportaciones realizadas por dos grupos de estudiantes de diferentes titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, 1º de Grado de Educación Infantil y 5º de Psicopedagogía, a raíz de una sesión de cineforum planteada para el desarrollo de dos respectivos seminarios vinculados a los correspondientes contenidos del programa de cada asignatura. Las asignaturas para las que se plantea esta propuesta son *Didáctica General* (grupo de 1º) y *Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado* (grupo de 5º) de la Universidad de Extremadura.

Palabras clave
Cineforum, estrategias de aprendizaje, evocación, reflexión, interculturalidad, didáctica

Introducción

El objetivo del trabajo es mejorar la aplicación de la técnica del cineforum como estrategia concreta para el desarrollo de dos procesos cognitivos relevantes en toda secuencia de enseñanza-aprendizaje, como son la evocación de conocimientos previos antes del estudio de un tema; y la reflexión, reelaboración y asimilación de los contenidos adquiridos.

Como parte del procedimiento de diseño y desarrollo de esta experiencia, comenzamos recogiendo el título de las películas seleccionadas para la aplicación de la técnica de cineforum: “Hoy empieza todo” de Bertrand Travernier, para el trabajo con los estudiantes de 1º de Educación Infantil; y “La Clase” de Laurent Cantet, para el trabajo con los estudiantes de 5º de Psicopedagogía.

La sesión con los estudiantes de 1º de Infantil tuvo lugar en uno de los seminarios incluidos al inicio del semestre, destinado a evocar conocimientos previos sobre la Educación Infantil, en general, y antes de iniciar el trabajo sobre los diferentes contenidos temáticos programados; y para los estudiantes de 5º de Psicopedagogía, la sesión tuvo lugar al finalizar el segundo tema del programa, relacionado con la Educación Intercultural y la Formación del Profesorado, siendo en este caso la intención conocer el grado de asimilación,

reflexión y reelaboración de los conocimientos adquiridos durante el trabajo sobre el tema.

Tras la selección de las respectivas películas, elaboramos una ficha tipo en la que incluimos determinados aspectos comunes, referidos a la estructura del cineforum, y una serie de enunciados para la evocación – reflexión sobre diferentes cuestiones consideradas de interés, por parte de cada grupo de estudiantes, respectivamente. La ficha entregada a los estudiantes como material de apoyo para el desarrollo del cineforum contempla, esquemáticamente, la siguiente estructura: ficha técnica, ficha artística, crítica, sinopsis, análisis de la trama y cuestiones para la reflexión y el debate. De su cumplimentación y puesta en común obtendremos los datos necesarios para realizar un análisis cualitativo que nos permita determinar el grado de vinculación de las respuestas de los estudiantes con el objetivo pedagógico general pretendido por nuestra parte en cada grupo: evocación - reflexión.
Como recapitulación de lo anteriormente expuesto, los resultados deberían confirmar la utilidad del desarrollo de un cineforum sobre la película “Hoy empieza todo” para la evocación de conocimientos previos y de preconcepciones erróneas de los estudiantes de 1º de Educación Infantil; y sobre la película “La clase” para la asimilación, reflexión y reelaboración de conocimientos ya estudiados, de los estudiantes de 5º de Psicopedagogía. O por el contrario, deberían permitir la mejor adaptación del material a los objetivos didácticos. Para el análisis, las aportaciones realizadas en torno a cada uno de los puntos de discusión propuestos, fueron redactadas por los estudiantes y recogidas en la Plataforma Virtual de cada asignatura, donde a su vez se ofrecía la posibilidad de seguir analizando y discutiendo sobre la película a través de los correspondientes foros habilitados para ello.

1. Fundamentación

Planteamos esta experiencia partiendo de la idea que la presencia del cine en nuestras vidas es prácticamente cotidiana, ya que a diario tenemos contacto con productos derivados de las películas. Tal y como destaca Raposo (2009) “*en este medio se juega con las fascinación del lenguaje de la imagen en movimiento con la fantasía, la creatividad, la imaginación, la diversión, la historia, la realidad…, o incluso el espectáculo*”.
Algunas de estas características enunciadas son las que buscamos en los alumnos con el nombre de competencia básica, en este sentido, las principales características de las competencias básicas según el proyecto DeSeCo son:

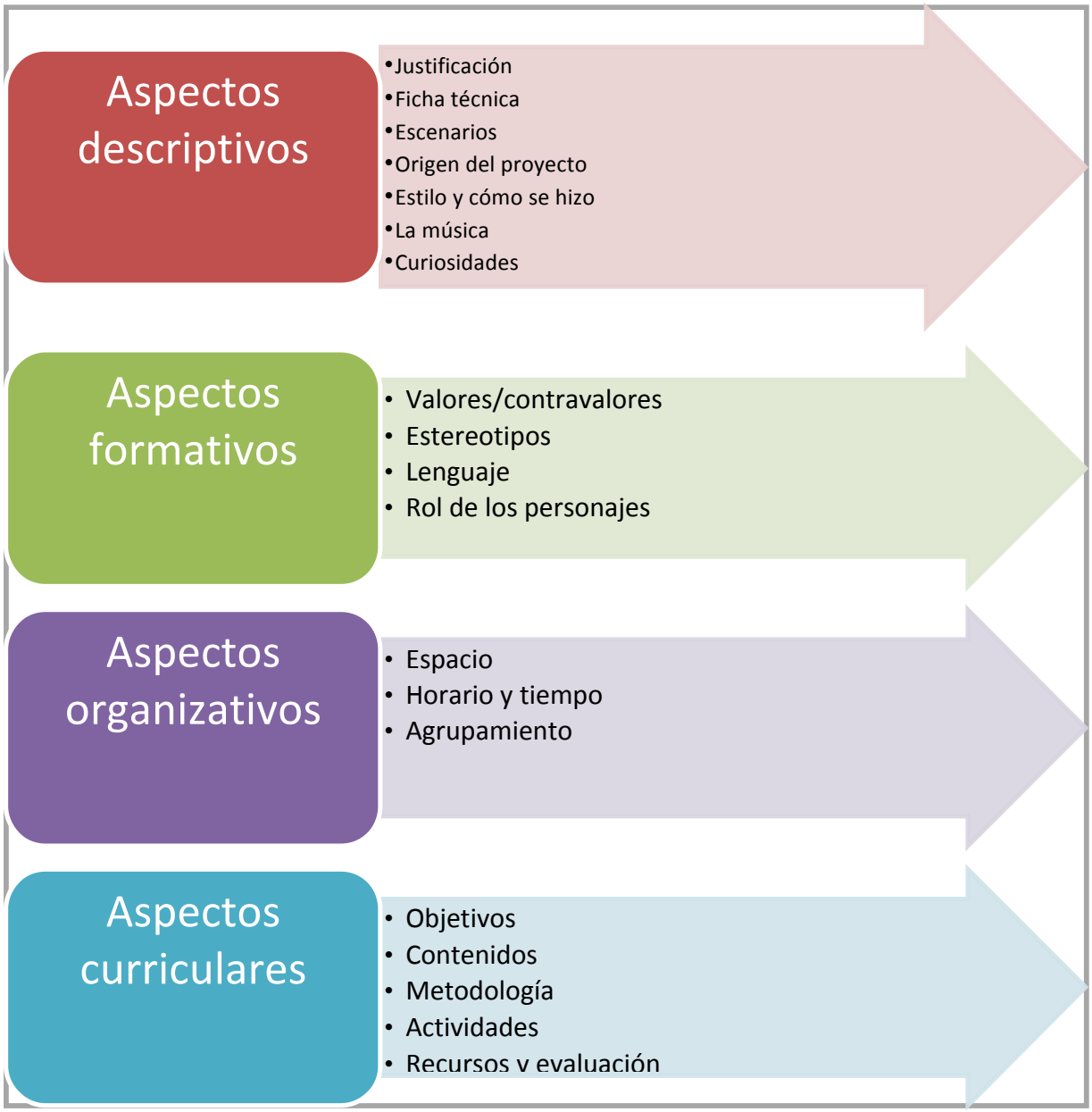
- Carácter holístico e integrado. Conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.
- Carácter contextual. Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.
- Dimensión ética. Las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a la largo de la vida.
- Carácter creativo de la transferencia. La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto.
- Carácter reflexivo. Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.

- Carácter evolutivo. Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

La educación, por tanto, ha encontrado en el cine una estrategia multidisciplinar y un recurso vivo y creativo a partir del cual es posible abordar cualquier contenido.
La utilización del cine como recurso educativo garantiza la consecución de un escenario estimulante y motivador para el alumnado, ofreciéndoles la posibilidad de reflexionar sobre conocimientos, actitudes y emociones de una forma más contextualizada. Además tiene un papel fundamental en los procesos de socialización, ya que transmite valores y modelos de referencia.
Tal y como proponen Sarceda y Raposo en Raposo (2009), los cuatro elementos básicos que permiten explotar didácticamente el cine en las aulas han de ser: descriptivos, formativos, organizativos y curriculares.

a. Elementos descriptivos: en esta categoría se atendería a la justificación del motivo de elección del film, su ficha técnica, un resumen de su argumento, la ambientación y escenarios en que se desarrolla, el contexto de surgimiento de la película, su estilo, modo de realización y banda sonora, y finalmente, se haría mención a curiosidades, anécdotas de la grabación y trascendencia comercial en cuanto a publicidad y productos generados para ella.
b. Elementos formativos: el análisis considera los aspectos formativos, que se centran en los valores, contravalores y estereotipos fomentados, lenguaje utilizado y rol desempeñado por los personajes.
c. Elementos organizativos: esta tercera dimensión recoge las exigencias que se presentan a nivel espacio, horario y tiempo dedicado tanto a la proyección como al trabajo con la película y agrupamiento del alumnado.
d. Elementos curriculares: se analiza tanto los objetivos específicos vinculados a la propia película: contenidos emanados de la película y vinculados al área de conocimiento; competencias a desarrollar, relación de la metodología propuesta, actividades a realizar, recursos necesarios y evaluación.

Gráficamente, podríamos reflejar los cuatro elementos citados de la siguiente manera:



Reelaboración de Raposo (2009)

Centrándonos ya en nuestra experiencia, una vez seleccionadas las películas en torno a los contenidos que queríamos tratar y tras la elaboración de la ficha de trabajo para la que se tuvieron como referencia los cuatro aspectos reflejados, definimos las categorías para realizar el análisis de las aportaciones en cada uno de los grupos de estudiantes, sin perder de vista que el objetivo pedagógico prioritario en cada uno de los grupos era bien distinto. En primer lugar delimitaremos dichas categorías de análisis y a continuación las ilustraremos con ejemplos textuales extraídos de las aportaciones de los estudiantes.

Así, para el análisis de la película “La clase” prediseñamos tres categorías de codificación: reflexión, asimilación y reelaboración.

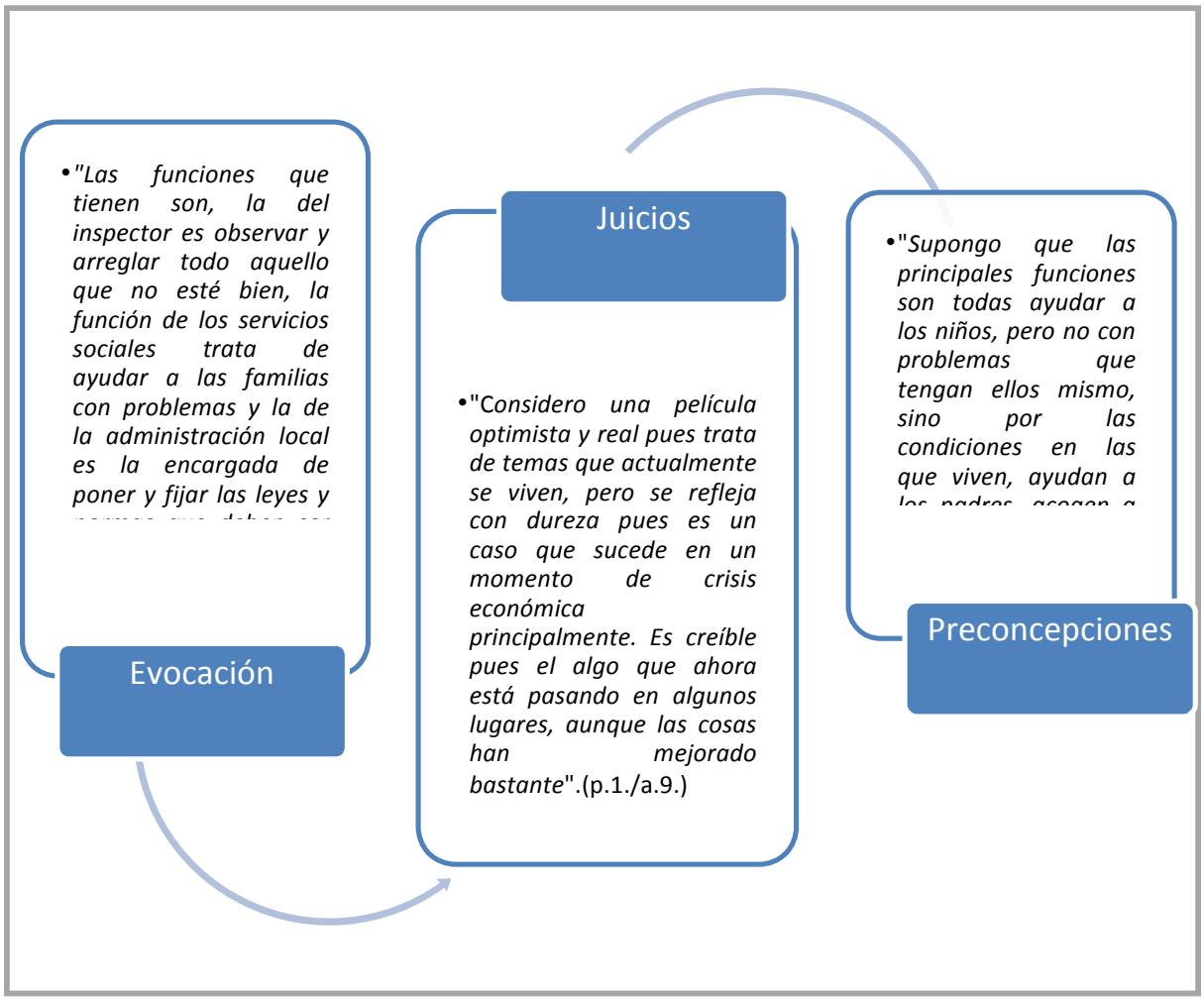
Por reflexión, entendemos aquella parte del discurso en la que el estudiante aporta, mayoritariamente, su opinión acerca de la cuestión planteada, esgrimiendo argumentos que avalen dicha opinión; por asimilación,

categorizamos aquellas aportaciones en las que se observa una relación directa entre las opiniones argumentadas de los estudiantes y su vinculación a escenas y ejemplos concretos de la película; finalmente, delimitamos la categoría reelaboración incluyendo en ella las aportaciones de los estudiantes que parten de una clara alusión a los conceptos abordados en el temario, pero que han sido adaptados, modificados y/o completados para adaptarse a la situación concreta que se plantea.

"...creo que el alumnado de la clase de 4º es difícil de sobrellevar. Lo primero es que cuenta con alumnos de muchas nacionalidades diferentes, muchas culturas unidas, por lo que hacen que existan choques, discusiones, etc. La postura que toma el alumnado en la película es un poco desafiante, son muy
Reflexión
Asimilación
"...la primera barrera es el idioma. Cada vez que François explica una cosa, muchos alumnos le cuestionan significados de muchas palabras. La lengua al igual que he dicho que puede ser una barrera puede ser un elemento muy enriquecedor, pero creo que en estas situaciones lo que hace es perjudicar la consecución de objetivos y el
"La Educación Intercultural es una educación que parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural, que busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, para superar el racismo/discriminación/exclusión y para favorecer la comunicación y competencia interculturales (...) Hay que concienciarles desde bien pequeños, tanto en la escuela como en la
Reelaboración

Para el análisis de la película “Hoy empieza todo”, prediseñamos otras tres categorías de codificación: evocación, juicios de valor y preconcepciones previas.

Por evocación, entendemos las aportaciones de los alumnos basadas en conocimientos previamente adquiridos; por juicios de valor hemos categorizado las opiniones personales de los alumnos sobre los temas que se plantean a través de las diferentes cuestiones recogidas en la ficha de trabajo; por último, codificamos como preconcepciones previas aquellas partes del discurso en las que el estudiante expresa conocimientos y los conceptualiza, pero sin una clara base científica o teórica.


•"Las funciones que tienen son, la del inspector es observar y arreglar todo aquello que no esté bien, la función de los servicios sociales trata de ayudar a las familias con problemas y la de la administración local es la encargada de poner y fijar las leyes y
Evocación
Juicios
•"Considero una película optimista y real pues trata de temas que actualmente se viven, pero se refleja con dureza pues es un caso que sucede en un momento de crisis económica principalmente. Es creíble pues el algo que ahora está pasando en algunos lugares, aunque las cosas han mejorado bastante".(p.1./a.9.)
•"Supongo que las principales funciones son todas ayudar a los niños, pero no con problemas que tengan ellos mismo, sino por las condiciones en las que viven, ayudan a
Preconcepciones

2. Desarrollo de la experiencia

Las dos profesoras de las asignaturas “Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado” de 5º de Psicopedagogía y “Didáctica General” de 1º de Educación Infantil, trabajamos de forma coordinada en el diseño de una actividad que empleara la técnica del *cineforum* para el trabajo de determinados contenidos de los respectivos temarios. Partiendo de la película seleccionada para cada uno de los dos grupos de estudiantes, se elaboraron las respectivas fichas las cuales, tal y como adelantábamos en la parte introductoria de este trabajo, contemplan una sección dedicada a los datos técnicos y artísticos, un espacio que recoge algunas críticas recibidas, la sinopsis de película y un análisis de la trama que pretende, a través de su lectura, orientar la atención de los estudiantes hacia determinadas escenas de la misma. La parte nuclear de la ficha la constituye el apartado de “reflexión-discusión”, dentro del cual se recogen los enunciados en torno a los que ha de girar el trabajo de los estudiantes. Dichos enunciados, constituirán, *a posteriori*, los ítems sobre los que aplicaremos las categorías de análisis diseñadas.

Como muestra, seleccionamos al azar la producción de 30 estudiantes de cada uno de los grupos.

A continuación, a modo de descripción instrumental, recogemos la estructura de la ficha de trabajo de cineforum para cada una de las películas escogidas,

centrándonos en las preguntas que posteriormente suscitarían el material de análisis.

Película "La clase"	
Estructura de la ficha	Ficha técnica
	Ficha artística
	Crítica
	Sinopsis
	Análisis de la trama
	Reflexión – Discusión: La Educación Intercultural y El Profesorado Hoy
Preguntas incluidas en el apartado de "Reflexión-Discusión"	P.1. Actitudes generales del alumnado, del profesorado y de las familias
	P.2. *Barreras*, en general, para el entendimiento y la consecución de objetivos comunes
	P.3. Dimensiones de la competencia intercultural (conceptos, habilidades y actitudes)
	P.4. Diferentes estrategias para generar un clima adecuado de trabajo e implicaciones
	P.5. La escuela, "espacio socializador por excelencia"
	P.6. Interdisciplinariedad del profesorado, coordinación docente, participación de la comunidad educativa ("escuela participativa") y repercusiones en la creación de Proyectos Educativos Interculturales.
	P.7. Formas de incorporar la Interculturalidad en el currículum (Banks)
	P.8. Representatividad cultural del currículum común/ Ubicación de los centros en entornos determinados
	P.9. El papel de las administraciones y las políticas educativas
	P.10. La innovación educativa
	P.11. Educación Intercultural para la Acción Social /Acción Social para la Educación Intercultural
	P.12. Otras cuestiones

Elaboración propia

Película "Hoy empieza todo"	
Estructura de la ficha	Ficha técnica
	Ficha artística
	Crítica
	Sinopsis
	Análisis de la trama
	Reflexión – Discusión: La Educación Intercultural y El Profesorado Hoy
Para tal	P.1. En general, ¿crees que es una película optimista,

Película "Hoy empieza todo"	
	pesimista, dura, real, creíble en el entorno en que te mueves?
	P.2. Reflexiona sobre la actitud del profesor/director en sus diferentes acciones y valóralas: cuando habla con los padres, cuando juega con los niños, cuando "barre" tras el robo, cuando "acoge" a los niños y los lleva a su casa, cuando se enfrenta a las familias…
	P.3. Reflexiona ahora sobre la actitud y acciones de las maestras: ambiente que crean entre los niños, su dedicación, sus dudas… ¿Cómo describirías el trabajo del equipo de maestros? ¿Existe trabajo de programación de actividades, etc.? ¿Crees que esto es importante en Infantil?
	P.4. ¿Te resulta extraño que sólo haya un maestro en el centro y que el resto sean maestras? ¿Sabes cómo se llama a este fenómeno? ¿Qué piensas acerca de que el director del centro coincida con el único maestro del centro?
	P.5. La escuela es y será siempre un medio privilegiado de transformación social. ¿Responde a este principio la escuela que se nos presenta esta película? ¿Qué aspectos destacarías como intentos de transformación y acción social que se muestran en la película?
	P.6. ¿Crees que el currículo debe tener en cuenta las necesidades sociales y adaptarse ellas? ¿Y el currículo de Infantil, concretamente? ¿Cómo se te ocurre que podría hacerlo?
	P.7. Tengamos en cuenta algunas de las situaciones narradas por la película y que afectan plenamente al proceso de desarrollo de los alumnos: a. *Se presenta a un niño que es víctima de abusos y maltrato en su entorno familiar: ¿Cómo puede afectarle esto? ¿Debe estar preparado el profesorado para atender estos casos? ¿Qué deben hacer los maestros? ¿Cómo puede prevenirse el maltrato desde el currículo de educación infantil?* b. *En un determinado momento se detectan en un alumno unas necesidades educativas especiales. ¿Puedes explicar de qué se trata y cómo se desarrollan los acontecimientos? La atención a este tipo de necesidades en la escuela se denomina "atención a la diversidad". ¿A qué crees que se refiere este concepto? ¿Cómo deben ser atendidos estos alumnos desde las escuelas para poder acceder al currículo? ¿Cuáles crees que son las funciones de un maestro/a de Infantil en este sentido?*
	P.8. Extrae de la película cuáles son las principales implicaciones de las familias y su importancia para el desarrollo Infantil. Describe algunos ejemplos.
	P.9. Cuando Daniel Lefevre, el director de la escuela irrumpe

Película “Hoy empieza todo”	
	en el Ayuntamiento para hablar con el Alcalde, este le dice: «que los padres sean responsables» y Lefevre contesta «¿y qué hacemos con los niños?». ¿Qué crees que quiere decir el director realmente?
	P.10. Analiza la actitud y el papel de la administración educativa (el inspector) y de los servicios sociales (las dos profesionales que aparecen) y la administración local (el alcalde y los políticos). ¿Cuáles crees que son las funciones de cada uno de ellos en tu entorno? Conoces, por ejemplo, ¿cuál es la función de la Inspección educativa? ¿Crees que en la película se valora suficientemente la función de la Educación Infantil? ¿Y en España?
	P.11. Entre los elementos de todo currículum debemos destacar los *objetivos, contenidos, competencias básicas, metodología y criterios de evaluación*. ¿Podrías identificar algunos de estos elementos en la escena en la que Daniel está dando clase a sus alumnos mientras el Inspector supervisa la sesión? ¿Crees que emplea una metodología apropiada? ¿Qué opinas acerca de las críticas realizadas por parte del inspector?
	P.12. Metodología *activa, participativa, significativa, globalizada, centrada en la realidad de los alumnos y que fomente la participación de toda la comunidad educativa* (especialmente de las familias)… son algunas de las claves para Educación Infantil. El trabajo a través de PROYECTOS es muy importante en estas edades porque cumple con las características antes mencionadas. ¿Observas en la película la utilización de esta metodología? En tal caso, describe el proyecto, su planificación, su diseño, los participantes, el tipo de actividades y los resultados que crees que se observan o que podrían observarse.
	13. Otras cuestiones

Elaboración propia

En cuanto al análisis de las producciones de los estudiantes, antes de llevar a cabo la codificación, fue preciso preparar el volumen de datos con el que contábamos, para lo cual extrajimos las respuestas de los estudiantes de las fichas de cineforum, preparando los textos para el tratamiento informatizado. Para facilitar el proceso de la codificación de los datos hemos utilizado el programa “NVIVO 8”. Se trata de un programa diseñado para el análisis de datos cualitativos que facilita notablemente la codificación y análisis de las transcripciones o *recursos*, al ofrecer un entorno de trabajo muy amigable y facilitador de su uso. Dicho programa nos ha permitido almacenar, organizar y obtener informes resumidos de los datos más significativos en torno a las diferentes categorías objeto de nuestra investigación.

De manera breve queremos reflejar el proceso seguido para el desarrollo del análisis, apoyándonos en sus clásicas etapas:

a. *Transcripción*: Casi todos los estudios de investigaciones cualitativas implican diferentes grados en la transcripción; sin embargo, en nuestro caso, pudimos obviar esta fase al contar con los datos redactados por los propios estudiantes, quienes debían entregar por escrito sus reflexiones, volcadas en las fichas de cineforum, y utilizando como medio el campus virtual de la asignatura en cuestión.

b. *Organización de los datos*: Se trata de un trabajo preliminar importante, aunque por lo general tedioso. Tras la transcripción, resulta necesario organizar los datos en secciones fácilmente recuperables. En nuestro caso, organizamos los datos por ítem, aglutinando las respuestas en torno a cada uno de ellos.

c. *Familiarización*: Podemos afirmar que da comienzo con las fases anteriores, ya que se trata, en este caso, de la lectura y la relectura de los datos, la realización de memorias y resúmenes previos al comienzo del análisis formal. Esta es una etapa esencial, y es particularmente importante si el investigador principal no ha reunido todos los datos por sí solo. En nuestro caso estábamos muy familiarizadas con los datos, pues previamente al análisis las fichas ya habían sido corregidas y se había producido un feedback con los alumnos.

d. *Codificación*: Después de la familiarización, debemos dar paso a la codificación inicial. Particularmente, hemos optado por un método de codificación inductivo, delimitando antes del inicio del proceso de codificación las categorías de análisis, concretamente tres para cada una de las películas.

Antes de iniciar el análisis, nos planteamos como hipótesis la relación entre los ítems y las categorías de análisis que esperábamos encontrar en las respuestas de nuestros estudiantes. Dichas expectativas, que constituyen nuestro punto de partida, quedan reflejadas a través de los siguientes cuadros:

Película "La clase"	
Items	**Categorías**
1,2,4,5,7,8,9,10,11	Reflexión
2,3,4,6,7,8,9	Asimilación
3,4,6,7,10,11	Reelaboración

Película "Hoy empieza todo"	
Items	**Categorías**
2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	Evocación
1, 2, 5, 10	Juicios de valor
2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	Preconcepciones previas

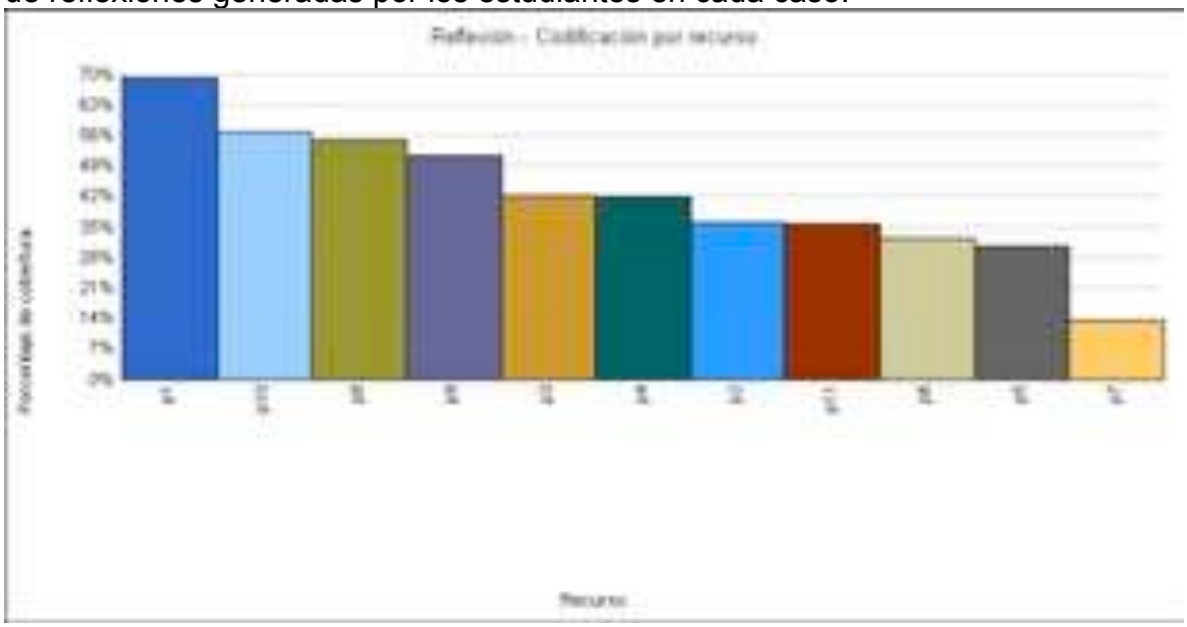
3. Resultados

Los resultados extraídos del análisis nos muestran la siguiente vinculación entre las respuestas de los estudiantes y las categorías de análisis. Junto al ítem, se refleja el porcentaje de codificación, lo que nos permite establecer el grado de vinculación que existe entre el ítem y la categoría de análisis, o lo que es lo mismo, en qué medida el ítem mide los aspectos que queríamos medir. Por

otra parte, presentamos los gráficos que relacionan cada una de las categorías investigadas con los diferentes ítems contestados por los estudiantes.

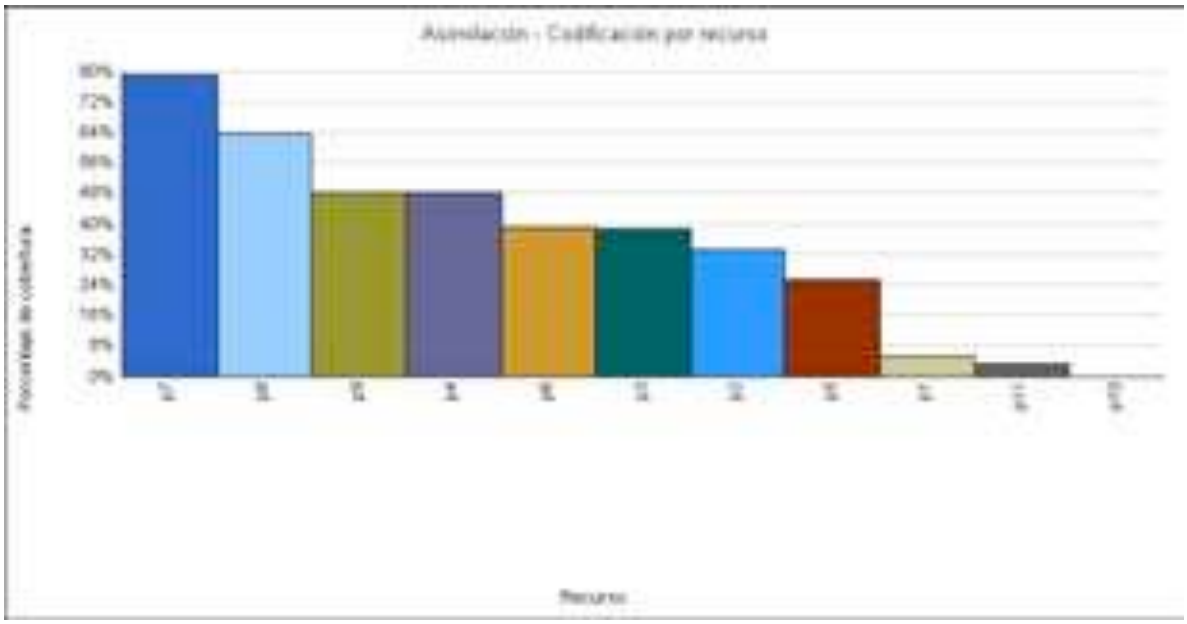
Película "La clase"	
Items	**Categorías**
1(70%), 2 (36%), 3 (42%), 4 (42%), 5 (30%), 6 (32%), 8 (55%), 9 (51%), 10 (57%), 11(36%),	Reflexión
2 (33%), 3 (39%), 4 (48%), 5 (25%), 6 (39%), 7 (79%), 8 (64%), 9 (48%)	Asimilación
2 (15%), 3 (36%), 4 (28%), 5 (46%), 6 (46%), 11(64%)	Reelaboración

Aunque de forma general podemos afirmar que la hipótesis de partida se ve confirmada en la mayoría de los casos, habría que destacar que aunque la relación prevista existe, el análisis ha arrojado luz sobre el grado de relación entre ítems y categorías, es decir, el grado de reflexión, asimilación o reelaboración propiciados a través de unas u otras cuestiones, así como el tipo de reflexiones generadas por los estudiantes en cada caso.

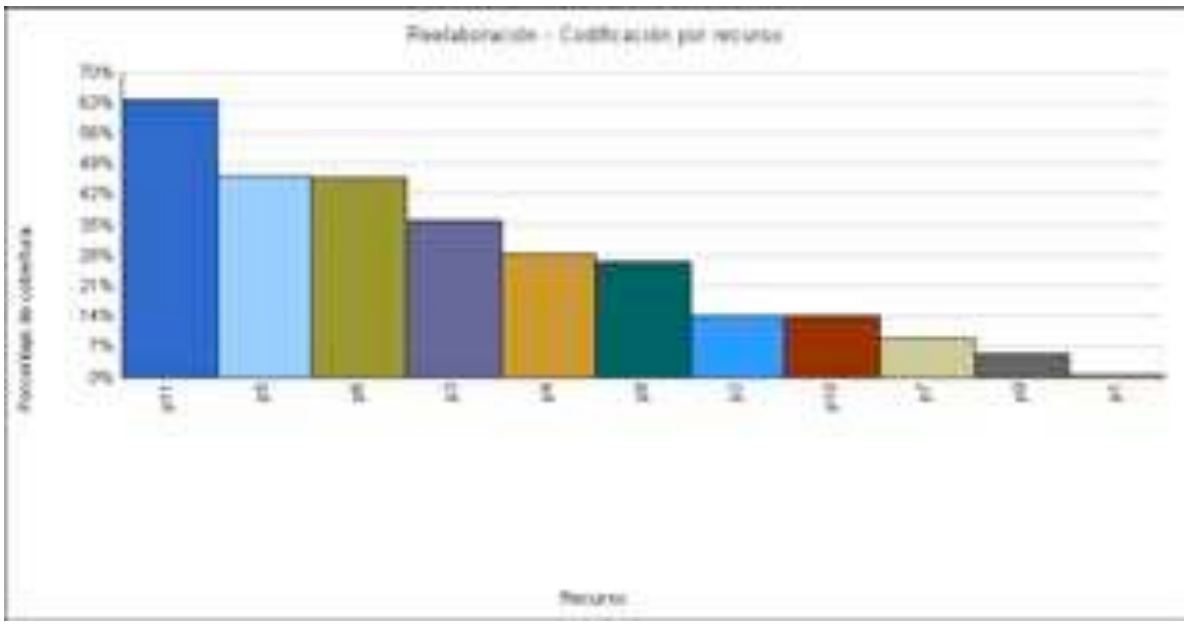


A través de este gráfico, podemos observar, en orden decreciente, cuáles son los ítems que hacen más hincapié en el de la capacidad de **reflexión**, pudiendo destacar las preguntas 1, 10, 9 y 8 como aquellas que acumulan un mayor porcentaje de codificación. En torno a esta categoría y tras analizar las producciones de los estudiantes, podemos extraer una serie de matices, ya que podríamos dividir en dos los tipos de reflexiones realizadas: las reflexiones libres, o basadas en opiniones propias y desvinculadas de conocimientos teóricos; y las reflexiones apoyadas en contenidos teóricos que, en muchos

casos, se solapaban o coincidían con codificaciones sobre la categoría de reelaboración.



Si abordamos la categoría de **asimilación** de contenidos, los porcentajes de codificación decrecen, aunque sigue resultando reseñable el número de ítems que han favorecido el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes. Destacamos en este punto los ítems 7, 8 y 9. Resulta interesante la utilidad de este tipo de ítems para valorar el grado de comprensión o, en este caso de asimilación real de determinados contenidos. En ocasiones los resultados han sido sorprendentes en cuanto a la dirección negativa que adoptaban las creencias, argumentos o expectativas de los estudiantes con respecto a las situaciones escenificadas en la película.

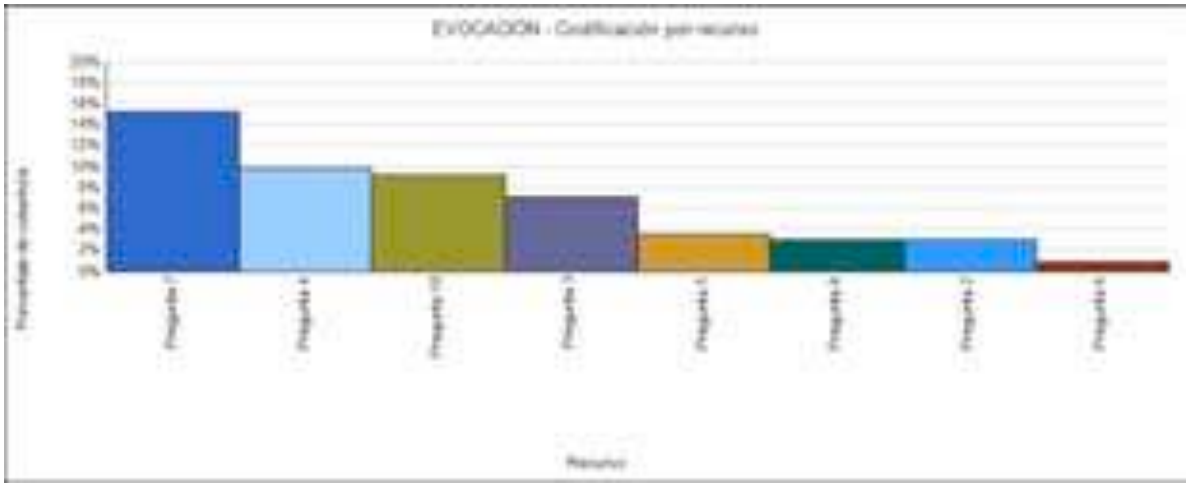


Finalmente, con respecto a la categoría de **reelaboración**, queda claro que los ítems que más favorecen dicha estrategia son el 11, el 5 y el 6, destacando en

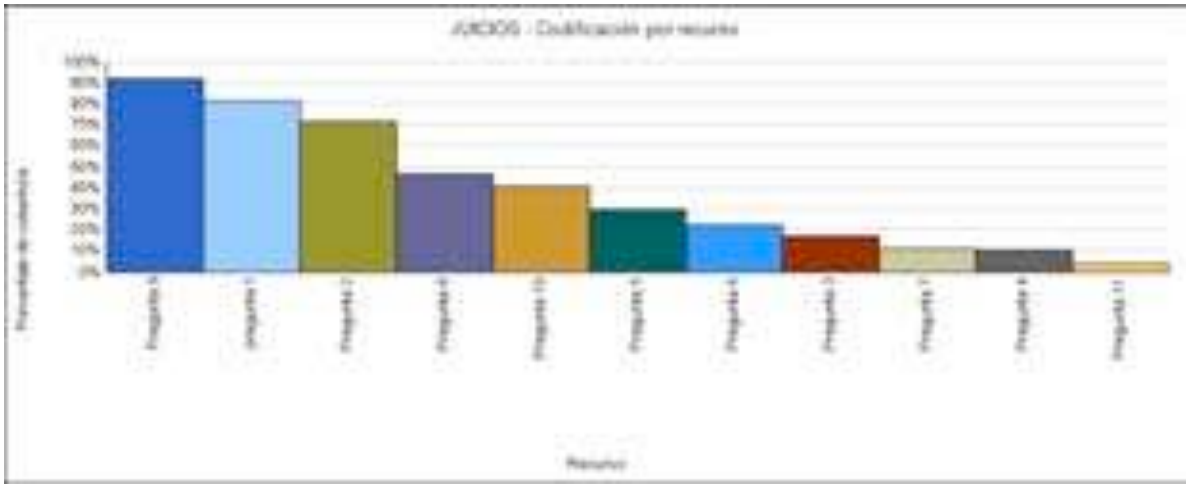
este caso el hecho de que el ítem 5 no fue contemplado inicialmente como pregunta que permitiera incidir intensamente en esta estrategia.

Película "Hoy empieza todo"	
Items	**Categorías**
2 (3%), 3 (7%), 4 (10%), 5 (4%), 6 (1%), 7 (15%), 8 (3%), 10 (10%), 12 (7%)	Evocación
1 (81%), 2 (72%), 3 (18%), 4 (11%), 5 (30%), 6 (23%), 7 (11%), 8 (47%), 9 (92%), 10 (41%), 11 (45%)	Juicios de valor
2 (24%), 3 (18%), 4 (12%), 5 (15%), 6 (33%), 7 (18%), 8 (23%), 10 (38%), 11 (40%), 12 (93%)	Preconcepciones previas

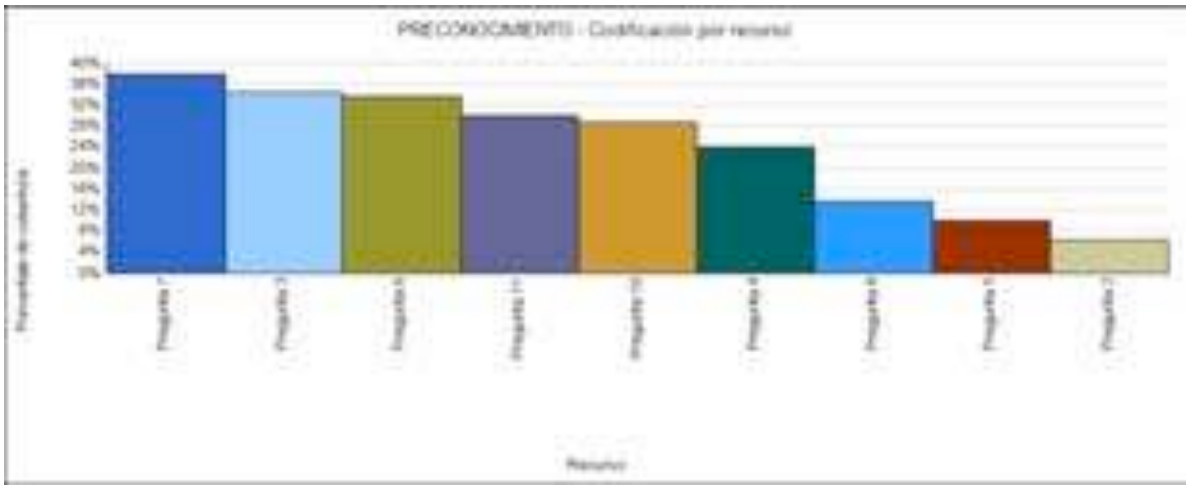
Con respecto a la película "Hoy empieza todo" podemos ver en la siguiente gráfica como el ítem siete es el que tiene más referencias a la categoría de **evocación**, suponemos que es debido a que se les pregunta por una situación de maltrato que se observa en la película y en el primer semestre en una de las asignatura de la carrera habían tratado este tema.



De manera general, encontramos que esta categoría tiene unos porcentajes de codificación muy bajos, a pesar de ser, inicialmente, un objetivo crucial de la actividad propuesta.



En la categoría **juicios** comprobamos como los niveles han superado con creces a la categoría anterior, lo que nos conduce a pensar que un tipo de respuestas centradas en opiniones personales, resultan mucho menos costosas para los estudiantes en estos niveles.



En último lugar no encontramos con la categoría de las preconcepciones, en ella volvemos a comprobar que los porcentajes bajan al 40% de cobertura de codificación, aunque siguen siendo más elevados que los porcentajes de evocación, también quedan alejados de la cobertura de los juicios que emite el alumnado.

Conclusiones

Consideramos enriquecedoras las reflexiones que obtenemos del análisis de nuestros datos, ya que nos permiten mejorar la estrategia puesta en práctica con estos dos grupos de estudiantes. Así, teniendo en cuenta que nuestro objetivo central era el trabajo de evocación con el grupo de 1º de Educación Infantil y que precisamente ésta ha sido una de las estrategias menos desarrolladas, podemos incidir en este aspecto de cara a futuras ediciones del material. En cuanto al objetivo perseguido a través del cineforum para el grupo de 5º de Psicopedagogía, sí observamos una mayor adecuación en el diseño inicial, aunque el análisis de los resultados también permite plantear como propuesta de mejora la incorporación de elementos que permitan reorientar el

sentido de las reflexiones, en el caso de que no se correspondan con el nivel deseable para un grupo de estudiantes de 5º curso.

Referencias Bibliográficas

Raposo, M. (Coord.) (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula.* Santiago de Compostela: Andavira.

Shohat, E. y Stam, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación. Crítica del pensamiento eurocéntrico*. Barcelona: Paidós.

OECD (2002): *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Extraído de http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf el 24 de Septiembre de 2010.

Tabla 5 **Descriptivos básicos sobre la importancia de las competencias informacionales**

Competencias Informacionales (importancia)	***Media***	***Desv.típ***	***1 (%) Muy baja***	***2 (%)***	***3 (%) Baja***	***4 (%)***	***5 (%) Media***	***6 (%)***	***7 (%) Alta***	***8 (%)***	***9 (%) Muy alta***	***N***
14. Saber resumir y esquematizar la información	8,09	1,1143	,0	,0	,5	,5	2,6	6,3	13,1	29,3	47,6	191
05. Conocer la terminología especializada de tu materia	8,05	1,130	,0	,0	,5	1,0	2,1	4,2	17,8	30,4	44,0	191
22. Saber redactar un documento (ej. informe, trabajo académico, ...)	8,03	1,273	,0	,5	,0	1,0	4,7	4,7	15,2	24,6	49,2	191
10. Reconocer en el texto las ideas del autor	8,01	1,093	,0	,0	,0	,5	2,6	7,3	16,1	31,8	41,7	191
20. Saber comunicar en público	7,93	1,377	,0	,5	,5	,5	5,2	9,9	12,6	21,5	49,2	187
06. Saber buscar y recuperar información en Internet	7,91	1,221	,5	,0	,5	1,0	2,1	5,2	17,8	36,6	36,1	191
09. Saber evaluar la calidad de los recursos de información	7,85	1,198	,0	,0	,0	,5	4,7	8,9	19,9	27,2	38,7	192
15. Ser capaz de reconocer la estructuración de un texto	7,84	1,247	,0	,0	,5	,5	4,7	10,0	15,3	31,1	37,9	189
01. Saber utilizar fuentes de información impresa (ej. libros, ...)	7,66	1,416	,5	,5	0	1,6	5,2	8,3	25,0	22,4	36,5	191
25. Saber hacer presentaciones académicas (ej. Powerpoint, ...)	7,65	1,641	1,6	1,0	1,0	,5	4,7	9,4	14,1	30,9	36,6	187
23. Conocer el código ético de tu ámbito académico/profesional	7,59	1,518	1,6	,0	,0	2,1	5,3	8,4	21,1	28,9	32,6	190

03. Saber consultar y usar fuentes electrónicas de información primaria (ej. revistas, ...)	7,55	1,271	,0	,0	,5	1,0	4,2	15,7	22,0	28,3	28,3	191
12. Ser capaz de determinar si la información que contiene un recurso está actualizada	7,50	1,338	,0	,5	,5	,5	5,9	13,9	25,1	25,1	28,3	191
13. Conocer los autores o instituciones más relevantes en tu ámbito temático	7,42	1,623	,5	2,2	,0	2,2	7,6	9,2	22,2	25,9	30,3	187
26. Saber difundir la información en Internet (ej. webs, blogs, …)	7,22	1,624	,5	1,6	1,1	1,1	10,1	15,3	20,1	24,9	25,4	187
04. Saber utilizar fuentes electrónicas de información secundaria (ej. bases de datos, …)	7,03	1,662	,0	2,6	,0	4,2	12,0	14,1	22,0	23,6	21,5	192
02. Saber acceder y usar los catálogos automatizados	6,98	1,652	1,6	,5	1,6	2,6	10,0	15,8	26,3	23,2	18,4	191
21. Saber comunicar en otros idiomas	6,95	2,469	6,3	5,2	1,0	2,1	9,4	6,8	13,0	17,7	38,5	187
07. Saber utilizar fuentes electrónicas informales de información	6,93	1,677	1,6	1,0	1,6	4,2	6,8	16,2	29,3	22,0	17,3	191
19. Saber instalar programas informáticos	6,82	2,044	3,7	1,6	3,7	1,1	13,4	8,6	24,6	20,3	23,0	191
11. Conocer la tipología de las fuentes de información científica (ej. tesis doctorales, actas de congresos, …)	6,76	1,739	1,6	,5	2,1	4,3	14,4	15,5	25,1	18,7	17,6	190
24. Conocer la legislación sobre el uso de la información y de la propiedad intelectual	6,74	1,776	2,1	1,1	2,1	4,8	9,5	18,0	28,0	17,5	16,9	190
18. Saber manejar programas estadísticos y hojas de cálculo (ej. SPSS, Excel, …)	6,47	2,132	5,8	1,6	3,2	4,7	10,5	14,2	23,2	21,6	15,3	192
16. Saber usar gestores de bases de datos (ej. Access, MySQL, …)	6,41	2,141	5,3	2,6	3,2	4,2	12,1	15,8	21,6	19,5	15,8	191
08. Conocer las estrategias de búsqueda de información (descriptores, operadores booleanos, …)	6,11	2,210	6,4	3,7	3,2	5,9	12,3	19,8	17,1	19,8	11,8	190
17. Usar gestores de referencias bibliográficas (ej. Endnote, Reference Manager, Zotero)	5,61	2,388	12,3	2,1	5,9	4,3	16,6	16,6	19,3	14,4	8,6	190

Como se puede observar en la tabla anterior, los sujetos atribuyen una importancia media-alta a todas las competencias informacionales presentadas, considerando las más importantes ($\bar{X}$ > 7) las referidas al conocimiento y tratamiento de la información (Saber resumir y esquematizar la información, conocer la terminología, saber redactar y reconocer en un texto las ideas del autor).

Por otro lado, los alumnos conceden la menor importancia ($\bar{X}$ < 6) a competencias más específicas relacionadas con conocimientos informáticos especializados relacionados con el procesamiento de la información (Usar gestores de referencias bibliográficas, bases de datos, etc.).

Estos resultados nos sugieren que quizá los sujetos asignen una mayor importancia a las competencias que mejor dominan, y que el hecho de considerar menos importantes otras se debe más al propio desconocimiento de lo relacionado con la competencia que al convencimiento personal de su escasa importancia formativa.

Veamos a continuación los descriptivos básicos en cuanto a las dimensiones establecidas:

Tabla 6 **Estadísticos básicos. Importancia de las competencias informacionales por dimensiones**

Importancia de las competencias Informacionales	***Media***	***Desv.típ***	***N***
Búsqueda de la información	7,27	1,11	182
Selección de la información	7,51	1,07	181
Procesamiento de la información	6,87	1,37	184
Comunicación y difusión de la información	7,45	1,14	188

Se observa como los ítems relacionados con la selección y la comunicación de la información son los más valorados, mientras que se asigna menos importancia a los ítems relacionados con el procesamiento de la información

Tabla 7 **Estadísticos básicos sobre nivel de adquisición en competencias informacionales**

Competencias Informacionales (Nivel de adquisición)	***Media***	***Desv.típ***	***1 (%) Muy baja***	***2 (%)***	***3 (%) Baja***	***4 (%)***	***5 (%) Media***	***6 (%)***	***7 (%) Alta***	***8 (%)***	***9 (%) Muy alta***	***N***
14. Saber resumir y esquematizar la información	7,74	1,162	,0	,0	,5	,5	3,1	9,4	23,0	33,0	30,4	185
10. Reconocer en el texto las ideas del autor	7,70	1,190	,0	,0	,5	1,6	3,6	8,9	18,2	41,7	25,5	191
15. Ser capaz de reconocer la estructuración de un texto	7,66	1,227	,0	,5	,0	2,1	2,1	8,9	26,3	32,1	27,9	191
06. Saber buscar y recuperar información en Internet	7,55	1,442	,5	,5	,5	2,1	4,2	11,5	21,5	28,8	30,4	191
05. Conocer la terminología especializada de tu materia	7,51	1,158	0	0	,5	1,6	3,6	8,9	31,3	34,4	19,8	192
25. Saber hacer presentaciones académicas (ej. Powerpoint, ...)	7,46	1,634	2,1	,5	,5	2,1	4,2	8,9	24,1	28,3	29,3	187
01. Saber utilizar fuentes de información impresa (ej. libros, ...)	7,44	1,222	0	0	1,0	1,0	5,7	8,3	32,8	31,3	19,8	191
22. Saber redactar un documento (ej. informe, trabajo académico, ...)	7,41	1,294	,0	,0	1,0	1,0	8,9	7,9	27,2	34,0	19,9	189
03. Saber consultar y usar fuentes electrónicas de información primaria (ej. revistas, ...)	7,27	1,375	0	0	1,6	1,6	7,9	14,7	26,3	27,4	20,5	190
09. Saber evaluar la calidad de los recursos de información	7,21	1,217	,0	,5	,0	1,6	5,8	18,3	28,3	33,0	12,6	190
12. Ser capaz de determinar si la información que contiene	6,9	1,6	,5	2,1	,5	3,2	11,	18,	24,	23,	16,	19

un recurso está actualizada	0	22					2	2	6	0	6	0
23. Conocer el código ético de tu ámbito académico/profesional	6,87	1,616	1,6	,5	1,6	2,6	11,6	15,8	28,4	23,7	14,2	192
20. Saber comunicar en público	6,85	1,539	1,6	1,0	,5	1,6	9,9	19,4	33,5	18,8	13,6	187
13. Conocer los autores o instituciones más relevantes en tu ámbito temático	6,81	1,660	1,1	1,1	1,6	4,3	13,5	13,5	25,9	25,4	13,5	191
07. Saber utilizar fuentes electrónicas informales de información (ej. blogs, listas de distribución, …)	6,75	1,717	1,6	1,6	,5	5,8	11,0	18,3	24,1	22,5	14,7	192
26. Saber difundir la información en Internet (ej. webs, blogs, …)	6,65	1,785	1,1	1,1	3,2	4,2	18,0	15,9	20,6	18,5	17,5	187
19. Saber instalar programas informáticos	6,53	2,249	4,3	3,2	4,3	4,3	14,4	11,8	16,0	17,6	24,1	189
02. Saber acceder y usar los catálogos automatizados	6,49	1,717	2,1	1,6	,5	5,3	15,8	20,5	26,3	15,8	12,1	192
04. Saber utilizar fuentes electrónicas de información secundaria (ej. bases de datos, …)	6,39	1,776	1,1	2,6	2,6	4,8	18,0	22,2	19,6	16,4	12,7	191
11. Conocer la tipología de las fuentes de información científica	6,21	1,854	2,1	3,2	3,2	5,9	17,1	19,8	23,5	15,5	9,6	187
18. Saber manejar programas estadísticos y hojas de cálculo (ej. SPSS, Excel, …)	5,76	2,284	5,8	5,3	7,9	6,9	15,9	16,4	16,9	12,2	12,7	190
24. Conocer la legislación sobre el uso de la información y de la propiedad intelectual	5,72	2,081	5,8	3,2	5,3	10,1	17,5	18,5	19,6	12,7	7,4	190
21. Saber comunicar en otros idiomas	5,59	2,376	8,3	7,3	5,7	6,3	15,1	15,6	18,2	13,5	9,9	189
16. Saber usar gestores de bases de datos (ej. Access, MySQL, …)	5,39	2,358	10,0	5,3	6,8	8,4	16,8	17,9	15,8	8,4	10,5	189
08. Conocer las estrategias de búsqueda de información (descriptores, operadores booleanos, …)	5,26	2,293	9,1	7,0	8,6	7,5	16,0	19,3	17,1	8,0	7,5	191
17. Usar gestores de referencias bibliográficas (ej. Endnote,	4,3	2,3	21,	5,3	8,6	10,	21,	15,	8,0	5,3	4,3	18

| | | |

En la tabla 7 se presentan los resultados sobre el nivel de adquisición de la competencia informacional que afirman poseer los futuros profesores y profesoras. Los sujetos consideran tener un nivel de adquisición medio-alto en todas las competencias informacionales presentadas exceptuando el uso de gestores de referencias bibliográficas. Así mismo, declaran ser muy competentes ($\bar{X}$ > 7) en competencias de las que señalaban tener una importancia alta (Saber resumir y esquematizar la información, reconocer en el texto las ideas del autor y ser capaz de reconocer la estructuración de un texto). Por otro lado, también coinciden en buena medida las competencias a las que los alumnos conceden la menor importancia con las que afirman dominar menos. Por ejemplo, podemos encontrar en este grupo "Usar gestores de referencias bibliográficas" ($\bar{X}$ = 4,35), "Conocer las estrategias de búsqueda de información" ($\bar{X}$ = 5,26), "Saber usar gestores de bases de datos" ($\bar{X}$ = 5,39) o "Saber comunicar en otros idiomas" ($\bar{X}$ = 5,59).

Estas coincidencias en los resultados siguen alimentando la tesis de que las competencias que mejor dominan los sujetos son hacia las que se consideran, por lógica, más motivados y comprometidos, ya que conocen qué beneficios puede reportarles dicha competencia. Sin embargo, es complicado para ellos entender las ventajas que puede ofrecer el dominio de competencias que desconocen, o que conocen en menor medida.

Veamos a continuación los descriptivos básicos en cuanto a las dimensiones establecidas:

Tabla 8 **Estadísticos básicos. Adquisición de las competencias informacionales por dimensiones**

Nivel de adquisición de las competencias Informacionales	***Media***	***Desvíp***	***N***
Búsqueda de la información	6,84	1,10	181
Selección de la información	6,95	1,08	181
Procesamiento de la información	6,24	1,36	183
Comunicación y difusión de la información	6,65	1,12	188

Los ítems de la dimensión selección de la información siguen siendo (al igual que en la valoración de la importancia), los más valorados en cuanto al nivel de adquisición. Así mismo, el procesamiento de la información sigue siendo el que adopta valores más bajos.

Por otro lado, la dimensión "Búsqueda de la información" gana una posición en detrimento de la comunicación. Esto nos indica que los sujetos saben que son más hábiles localizando información que comunicándola, mientras que son conscientes de que es más importante saber comunicar la información que saber localizarla.

Si analizamos la diferencia de medias entre el nivel de importancia y de adquisición percibido entre las dimensiones, como se puede observar en la siguiente tabla, obtenemos que el valor más bajo se obtiene en la búsqueda de

información ($\overline{X}$1-$\overline{X}$2=0,435) y el más alto en la comunicación y difusión ($\overline{X}$1-$\overline{X}$2=0,801).

Estas diferencias en las medias, que serán analizadas más adelante, comienzan a indicar que los sujetos encuestados tienden a valorar más alto la importancia de la mayoría de las competencias que su nivel de adquisición percibido. Esto nos inclina a pensar, antes de aplicar la prueba de T de diferencia de medias para muestras relacionadas, que los futuros profesores y profesoras son conscientes de la necesidad de formación en este aspecto. De hecho, consideramos que la escala “grado de importancia de las competencias informacionales”, más allá de indicar lo que señala objetivamente, nos muestra de manera indirecta el deseo del encuestado sobre el nivel de formación que debería tener en cada uno de los ítems. Por tanto, pensamos que con los valores obtenidos los sujetos están demandando más formación en los aspectos relacionados con la alfabetización informacional.

El siguiente gráfico muestra claramente la tendencia de los encuestados a valorar más alto el grado de importancia que el nivel percibido a lo largo de todos y cada uno de los ítems.

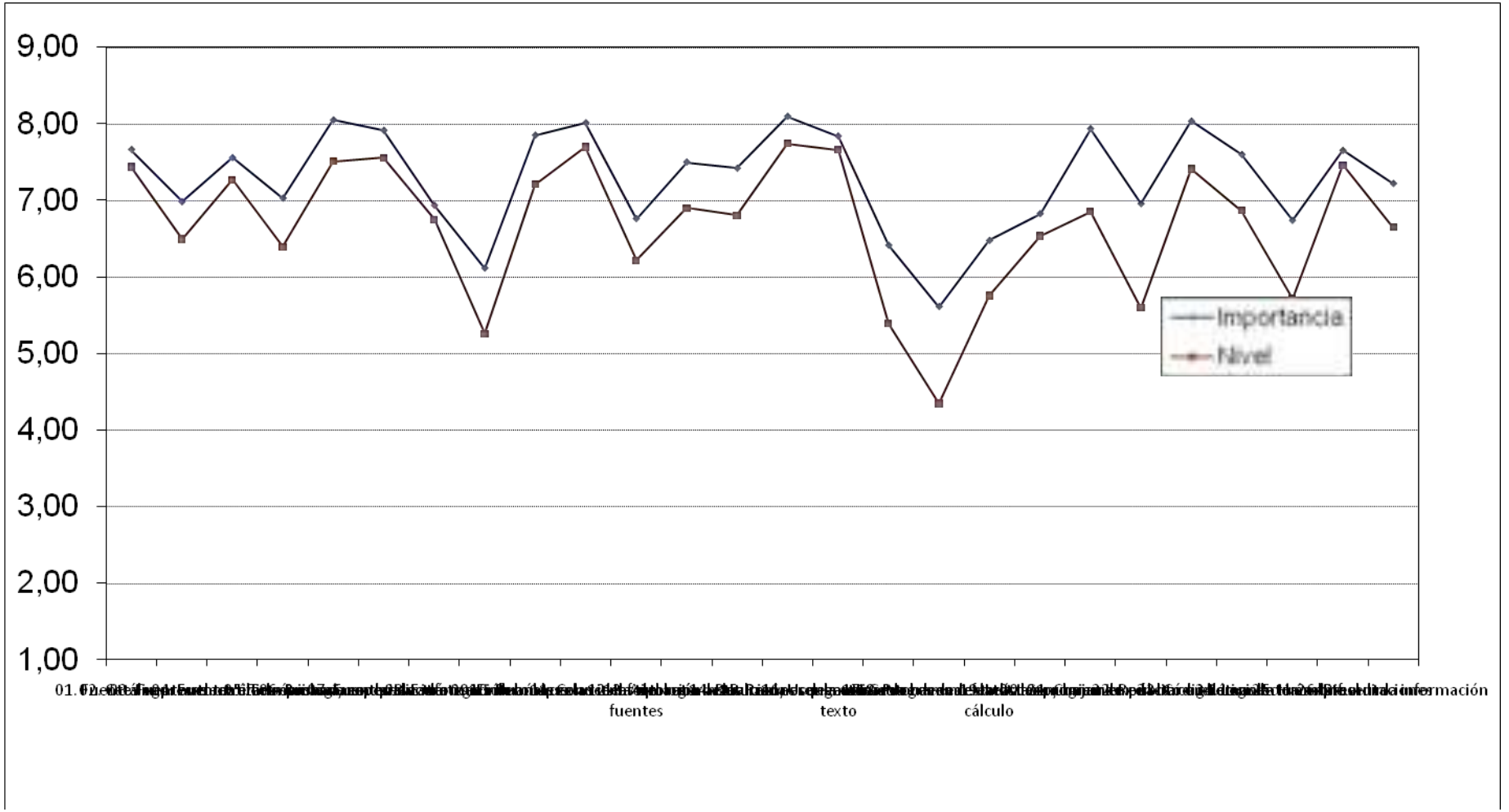


Gráfico 2 *Diferencias en la percepción de la importancia y en el nivel de conocimiento de las competencias informacionales.*

Se puede observar, por tanto, como existen diferencias ligeras en casi todos los ítems, y que, en todos los casos, el valor de la media de la importancia asignada es ligeramente superior al valor de la media del nivel de adquisición.
A continuación, podemos observar el estudio de diferencia de medias para muestras relacionadas, llevado a cabo a través de la aplicación del estadísitico de contraste T.
Tabla 9 **Diferencia de medias entre importancia y nivel de adquisición por ítems**

Par de ítems	$\overline{X}_1$	$\overline{X}_2$	$\overline{x}_1$-$\overline{x}_2$	*F*	*t*
01.	7,66	7,44	**,224**	**2,314**	**,022**
02.	6,98	6,49	**,484**	**4,723**	**,000**
03.	7,55	7,27	**,284**	**3,729**	**,000**
04.	7,03	6,39	**,635**	**5,956**	**,000**
05.	8,05	7,51	**,545**	**7,068**	**,000**
06.	7,91	7,55	**,356**	**4,554**	**,000**
07.	6,93	6,75	**,183**	**2,084**	**,038**
08.	6,11	5,26	**,856**	**6,631**	**,000**
09.	7,85	7,21	**,639**	**7,460**	**,000**
10.	8,01	7,70	**,312**	**4,573**	**,000**
11.	6,76	6,21	**,545**	**5,614**	**,000**
12.	7,50	6,90	**,599**	**6,178**	**,000**
13.	7,42	6,81	**,611**	**6,130**	**,000**
14.	8,09	7,74	**,351**	**4,132**	**,000**
15.	7,84	7,66	**,179**	**2,542**	**,012**
16.	6,41	5,39	**1,021**	**7,521**	**,000**
17.	5,61	4,35	**1,262**	**8,363**	**,000**
18.	6,47	5,76	**,714**	**6,116**	**,000**
19.	6,82	6,53	**,289**	**2,296**	**,023**
20.	7,93	6,85	**1,079**	**9,980**	**,000**
21.	6,95	5,59	**1,359**	**9,168**	**,000**
22.	8,03	7,41	**,623**	**7,377**	**,000**
23.	7,59	6,87	**,726**	**7,649**	**,000**
24.	6,74	5,72	**1,016**	**7,182**	**,000**
25.	7,65	7,46	,188	1,762	,080
26.	7,22	6,65	**,571**	**4,382**	**,000**

Vemos en la tabla anterior como en todos los casos excepto en uno obtenemos diferencias significativas favorables al primer grupo, esto es, a la importancia atribuida.
Si analizamos algún caso en concreto, se puede señalar que la mayor diferencia registrada se encuentra en el ítem “Saber comunicar en otros idiomas” ($\overline{X}_1$ - $\overline{X}_2$ = 1,36). Esto quiere decir que los alumnos son conscientes de su bajo nivel de adquisición en cuanto al dominio de los idiomas, a pesar de la importancia que los atribuyen.
Otro caso en el que se encuentra bastante diferencia entre la importancia y el nivel de adquisición es el del ítem “Usar gestores de referencias bibliográficas” ($\overline{X}_1$ - $\overline{X}_2$ = 1,26). Como se puede observar, la muestra encuestada reconoce la

importancia que tiene dicha competencia para su desarrollo académico aunque no considera tener suficiente grado de destreza en ella.

Tabla 10 **Diferencia de medias entre importancia y nivel de adquisición por dimensiones**

Dimensiones	$\overline{X}_1$	$\overline{X}_2$	$\overline{x}_1$-$\overline{x}_2$	*F*	*t*
Búsqueda de información	7,66	7,44	**,224**	**2,314**	**,022**
Selección de información	6,98	6,49	**,484**	**4,723**	**,000**
Procesamiento de la información	7,55	7,27	**,284**	**3,729**	**,000**
Comunicación y difusión de la información	7,03	6,39	**,635**	**5,956**	**,000**

Si presentamos esta misma información analizando la diferencia de medias entre las distintas dimensiones teóricas, como se muestra en la tabla 10, podemos observar cómo se obtienen los mismos resultados.

Conclusiones

A lo largo del estudio queda claro que los futuros profesores y profesoras de Educación Secundaria son conscientes de la importancia que las competencias informacionales tienen para su formación como docentes en particular y para el desenvolvimiento en la sociedad de la información en general.

De hecho, una vez llevado a cabo el análisis de datos pertinente, se puede concluir que los sujetos (futuros profesores) están demandando una mayor formación en todos y cada uno de los ítems o sub-competencias informacionales que refleja el cuestionario.

A pesar de que esta tendencia se muestra con una intensidad variable a lo largo de las 4 dimensiones, se mantiene estable: A lo largo de toda la escala, los encuestados consideran que las competencias informacionales poseen un nivel de importancia superior en relación con el nivel de adquisición propio.

En suma, los datos dejan ver que nos queda mucho camino por recorrer en lo que a formación en competencias informacionales se refiere, y que, mientras que la sociedad percibe la necesidad de educarse en estos ámbitos, las instituciones educativas no están dando una respuesta del todo adecuada a esta exigencia de la nueva era de la información.

Agradecimientos

Proyecto Nacional I+D+i 2006: Modelo de evaluación y desarrollo de competencias clave implícitas en la ESO: TIC, Lectura y Convivencia Escolar (E-TELECO). Ref.: SEJ2006-10700

Proyecto Nacional I+D+i, convocatoria 2009: Evaluación de Competencias Clave y Formación de Profesorado de Educación Secundaria: TIC, ALFIN Y Convivencia Escolar (EF-TALCO). Ref.: EDU2009-08753

Bibliografía

Andretta, S. (2007). Phenomenography: a conceptual framework for information literacy education. *Aslib Proceedings*, *59*(2), 152-168.

Benito Morales, F. (2008). Desarrollo de la alfabetización informacional en la

educación obligatoria. En *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de la biblioteca.* (págs. 149-161). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad Red* (Vols. 1-3, Vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.
CAUL. (2002). Normas sobre alfabetización en información (1ª Edición). *Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios*, *68*, 67-90.
Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento, métodos de investigación en Ciencias Sociales* (4º ed.). México: McGrawHill.
MEC. (2007). *Estudio de Enseñanzas Anteriores a la Universidad*. MEC.
O'Farrill, R. (2008). Information Literacy and Knowledge Management: Preparations for an Arranged Marriage. *Libri*, *58*(3), 155-171.
Pasadas Ureña, C. (2008). Multialfabetismo y alfabetización informamional crítica: marco de referencia para la función educativa de la biblioteca. En *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de la biblioteca.* (págs. 59-86). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
Pinto, M. (2009). Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach. *Journal of Information Science*. Recuperado a partir de http://jis.sagepub.com/cgi/content/abstract/0165551509351198v1
Sabán Vera, C., & Monclús Estella, A. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 24.

Acompañar procesos de formación ICE UAB

Maria Masip, Marga Teixidor y David Vilalta
maria.masip@uab.cat

¿Cómo debe plantearse la formación para que ésta tenga incidencia y pueda generar entre quienes la reciben entornos de aprendizaje centrados en el conocimiento? ¿Cómo contribuir a que en los centros educativos el profesorado se convierta en agente de cambio, haciendo suyos los problemas que le aquejan y aumentando su compromiso personal en la resolución de los mismos?

Entre los distintos agentes que intervienen en los procesos formativos de los centros educativos suele haber coincidencia en valorar que el análisis de la incidencia que dicha formación tiene en los mismos es un tema poco explorado y que la transferencia de la formación a la práctica educativa sigue siendo escasa, a pesar de los programas y esfuerzos destinados a impulsarla. Varios son los factores que pueden explicarlo:

Por un lado, la pervivencia de una tradición formativa basada en la pasividad y en la meritocracia y de una cultura evaluativa más centrada en medir la satisfacción de los asistentes que en analizar el impacto que dicha formación tiene en los docentes y en las prácticas educativas. Este panorama ha iniciado un tímido proceso de superación en Cataluña, donde, a partir del curso 2009-10, se ha hecho obligatoria la certificación del aprendizaje alcanzado por las personas asistentes a los procesos formativos, más allá de la simple asistencia que había sido el criterio dominante hasta esta fecha, aunque todavía es pronto para poder valorar la trascendencia de este cambio.

Por otro lado, la dificultad de los centros de crear una cultura estratégica que permita diseñar las actividades de formación, acorde con las necesidades detectadas, dentro de una planificación global que incluya la definición clara de objetivos y su revisión sistemática.

En tercer lugar, la ausencia de estímulos para la formación permanente del profesorado en equipo docente como resultado de un proyecto compartido, que acaba por dejar la decisión de formarse al albur de la buena voluntad de los claustros y que, a lo sumo, puede convertir la formación en un proceso individual.

Conscientes de esta realidad, en el ICE de la UAB se han llevado a cabo diversas iniciativas destinadas a superar algunas de las limitaciones descritas, con el propósito de ayudar a los centros a liderar y a metabolizar los procesos formativos. Varias son las experiencias que nos avalan:

En primer lugar, el impulso dado a nuevos equipos de formación de formadores, tanto de infantil y primaria como de secundaria, que tienen como objetivo capacitar al personal docente para poder intervenir en los centros y

potenciar su transformación. El volumen de conocimiento generado, no sólo en cada uno de estos grupos sino en las sesiones de intercambio que se han potenciado, constituye nuestro principal activo. En segundo lugar, destacamos el aprendizaje adquirido en la red de centros de nueva creación que, liderado por el ICE de la UAB, ha dado lugar a uno de los fenómenos más interesantes de autocatálisis (Fullan, 2007) al influirse mutuamente los diferentes sistemas para producir un proyecto de centro alternativo, tanto en sus concreciones organizativas como en su modelo de intervención educativa. Por último, nos parece relevante señalar la primera experiencia de acompañamiento en el proceso formativo a cinco centros de la ciudad de Montcada y Reixach, publicada en mayo de 2009[102], con la intención de analizar conjuntamente la repercusión de la formación en el modelo de actuación didáctica del centro. Esta experiencia generó la creación de un seminario, en el que participan diferentes agentes implicados en la formación, y que nos ha permitido profundizar en el análisis de algunos casos, con la mirada puesta en la capacidad del centro para impulsar la transferencia de la formación, tanto en primaria, como en secundaria.

En esta comunicación, recogemos algunas de las voces implicadas en los procesos formativos -la del personal docente, la del personal formador y, en su caso, la de otros agentes implicados en el acompañamiento- y presentamos sucintamente nuestras primeras conclusiones sobre los factores que intervienen en la consolidación de procesos de cambio derivados de la formación.

Partimos de la idea de que el cambio solo puede ser efectivo si responde al compromiso y a la voluntad del centro de impulsarlo. Sin embargo, estamos convencidos de que hay que revisar el modelo de formación imperante y plantear de manera global todos aquellos factores que, des de la perspectiva de la formación, pueden influir en el proceso y ayudar a consolidarlo. Especialmente ahora, cuando la propia administración educativa catalana ha puesto el acento en la transferencia de la formación en los centros, impulsándoles a evaluar hasta qué punto la formación recibida ha hecho mella en ellos, nos parece importante reivindicar un enfoque sistémico que tenga en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso formativo des del principio y desechar aquellos planteamientos que se limitan a evaluar los cambios, una vez finalizado el proceso.

Con una metodología de trabajo inspirada en el modelo etnográfico, enumeramos a continuación algunos de los condicionantes que nos parecen fundamentales para que un proceso formativo consiga cuajar, teniendo en cuenta que todos ejercen entre sí una influencia mutua, sin que puedan ser tratados de manera aislada, aunque, para facilitar su comprensión, los describamos por separado.

1. El poder del contexto

Parafraseando a M. Fullan (2007): *"el contexto tiene más poder que las predisposiciones individuales",* refirmamos la extraordinaria fuerza de cambio que éste conlleva. Para nuestros equipos, atender al contexto ha supuesto

[102] AAVV: "¿Qué incidencia tiene la formación en los centros?" *Guix,* nº 354. Barcelona, 2009.

tomar en consideración una de las variables más complejas y que requieren mayor atención, si se quiere potenciar un cambio duradero. Empecemos por los **compromisos previos** tanto por parte del centro como de la persona que tiene a su cargo la formación:

1.1. Los compromisos previos

¿Qué entendemos por compromisos previos? Tanto la administración educativa como los diferentes agentes que intervienen en la formación sostienen la necesidad de entender los procesos formativos como herramientas al servicio de un proyecto, en cuyo proceso el centro es el principal protagonista y en cuyo desenlace éste deviene el principal responsable. Esta interpretación supone unos centros con un proyecto definido y con capacidad para concretar y ajustar sus demandas de formación. En este supuesto, los claustros deben poder definir donde están y a donde quieren llegar, plantearse globalmente para qué necesitan la formación, y, a su vez, formalizar qué compromisos adquieren para que las dinámicas iniciadas durante el proceso formativo puedan consolidarse. Por su parte, las personas formadoras deben manifestar su voluntad de vincularse al centro durante el tiempo necesario para que el proyecto de cambio consolide.

En estas experiencias hemos potenciado la formalización de dichos compromisos, aunque queremos alertar del peligro de convertirlos en un trámite burocrático. Conocemos centros cuya necesidad de cambio es potente, pero a la hora de explicitar sus necesidades, éstas todavía tienen una formalización difusa. En estos casos nos parece primordial poner el acento en la actitud y en las expectativas mostradas por el equipo directivo y por el profesorado implicado. Veamos dos ejemplos que ilustran dos puntos de partida diferentes y dos maneras de formalizar los compromisos. El primero pone el acento en la actitud, el segundo resalta la capacidad del centro de definir un plan de acción:

- Se trata de un centro de primaria que partía de una crisis profunda que había dividido al claustro. Su demanda de formación: ***Consolidar el proyecto de centro***, resultaba, de entrada, excesivamente inconcreta. Sin embargo, el equipo directivo al pleno manifestó a la formadora su confianza en ella, así como su voluntad para hacer los cambios que fueran necesarios derivados de la formación. Quedaba claro desde el primer momento que la formación era entendida por la dirección del centro como un elemento estratégico al que había que dar apoyo. Por su parte, la formadora les explicitó su predisposición para vincularse al centro en un proyecto a medio plazo que transcendiera el modelo imperante, que reduce la formación a pocas horas y a un curso académico. Aunque la demanda pareciese indefinida y probablemente poco compartida, el compromiso adquirido por la dirección se convirtió en su principal aval. (Seminario Transferencia, 2008)

- Este instituto, situado en una zona especialmente desfavorecida, siempre había tenido la necesidad de responder a las necesidades del alumnado. Su inquietud les llevó a plantear la necesidad de mejorar la acción tutorial y la convivencia, hasta el punto de llegar a ser pioneros en mediación. Sin embargo, entre el profesorado había una clara conciencia de tener todavía pendiente el

reto de la mejora del aula. Esta insatisfacción les condujo a iniciar un asesoramiento durante el curso 2005-06 que tenía como objetivo adquirir estrategias de trabajo en el aula, que continuó dos cursos más, consiguiéndose propuestas que se aplicaron en buena parte del alumnado de 1º, 2º y 4º de ESO, aunque el profesorado implicado todavía era escaso.

Este trabajo previo fue creando las condiciones para que se pudiera abordar en el curso 2008-09 un nuevo asesoramiento centrado en el ***Trabajo competencial*** que implicaba a la gran mayoría del claustro, con la finalidad de utilizar dicho tema como herramienta para mejorar la práctica de aula. Los compromisos previos son muy relevantes:

Duración superior a la estándar (35 h. presenciales, 20 de las cuales corrieron a cargo de los presupuestos del propio centro).
Horario adaptado por el equipo directivo dentro del horario de permanencia para facilitar la asistencia de todo el profesorado implicado en la ESO.
Compromiso del equipo directivo en el impulso y desarrollo de la actividad de formación, así como en la creación de las estructuras de coordinación necesarias para implementar y seguir los cambios.
C**ompromiso de la formadora** para implicarse a medio plazo en el centro y constituirse en guía del proceso de cambio. (Seminario Transferencia, 2008)

En ambos centros la persona formadora ha ayudado a compartir expectativas, a reconocer las dificultades y los retos del centro y a definir un propósito colectivo, aunque el tiempo destinado a lograrlo varíe en función del grado de cohesión del claustro y de su grado de concienciación. Lógicamente, en el caso del primer centro mencionado, la formadora ha invertido un curso (15 h lectivas) en conseguirlo, mientras que en el otro este proceso ha tenido un recorrido más breve. Sin embargo, no quisiéramos dar la impresión de que todo cuadra, si se acierta con los compromisos previos. Somos conscientes de que se ha avanzado por este camino, pero es necesario reconocer que en la mayoría de las formaciones que emprendemos existen momentos de incertidumbre, necesidad de reconducir el proceso y momentos caóticos o de poca claridad que se consiguen limar cuando se da una voluntad mutua de entendimiento.

1.2. El grupo impulsor

Sabemos que el cambio no depende solamente de voluntades individuales ni de modificaciones estructurales de la administración. Por ello, además de prestar atención especial a los compromisos previos, hemos procurado garantizar, en todos los centros objeto de esta experiencia, la existencia de una masa crítica capaz de dar sentido al proceso. Se trata de un núcleo no muy numeroso pero que resulta vital como agente de cambio.

Como ha indicado Gladwell (2001), el poder de unos pocos es mayor si logra extenderse el efecto contagio. Partiendo de esta premisa, hemos comprobado que en todos los casos descritos ha existido un grupo capaz de tomar la iniciativa y de comunicar entusiasmo, ejerciendo el papel de factor clave en la consolidación de entornos de aprendizaje centrados en el

conocimiento, siendo su pasión, propósito y capacidad los valores que más han contribuido a propagar el clima necesario para que la formación arraigue.

1.3. Un propósito ético

Fullan (2007) nos da la clave para comprender uno de los factores de cambio más potentes: compartir un propósito moral que de sentido al proyecto y justifique el esfuerzo realizado. Cuando un grupo consigue orientar su tarea imbuido por una motivación ética, enmarcada en el desarrollo de su competencia profesional, su empeño se ve reforzado, ya que este objetivo permite a las personas vislumbrar el futuro y les infunde coraje para afrontar la incertidumbre. Heifetz y Linsk lo resumen de manera ejemplar: *"Aunque el futuro no esté claro, un propósito moral sólido ayuda a plasmar esperanza en lugar de miedo"* (Heifetz y Linsky, 2003).

Un ejemplo ilustra esta aseveración:

- En un centro de secundaria con buenos resultados académicos y alumnado de extracción social media y media alta, se formuló una demanda de asesoramiento centrado en competencias. A pesar de que se formuló un contrato previo donde se especificaban los compromisos mutuos, tanto por parte del centro como de la persona formadora, y a pesar de contar con el apoyo y aval de la inspección y del Centro de Recursos Pedagógico, el asesoramiento logró escasa incidencia. Probablemente porqué el profesorado no había interiorizado una necesidad de cambio, vinculada a un propósito moral. (Seminario Transferencia, 2009)

1.4. Entornos de aprendizaje centrados en el conocimiento

¿Qué modelo de intervención es más apropiado para acompañar a los centros educativos para que tomen las riendas de su propia transformación? ¿Cómo avanzar para conseguir entornos de aprendizaje centrados en el conocimiento? Responder a estos interrogantes nos obligan a reforzar una concepción de formación permanente que define el papel de la persona formadora como aquella que conduce y guía el proceso, ayudando a identificar los obstáculos y a tomar conciencia de los mismos para crear un contexto nuevo.

1.4.1. Un contexto basado en el compromiso personal y el respeto por las personas

Uno de los principales cometidos de la persona formadora es conseguir la complicidad del centro para crear nuevos espacios de intercambio, a la par que incide en cuestionar la práctica. Se trata de abordar el doble reto de atender a la vez al contexto y al contenido de la formación.

Para atender al contexto, sabemos de la importancia de crear un **clima** que permita la intervención, la atención y el acogimiento de todos sus miembros. Partimos de la idea que la escuela constituye un entramado complejo de relaciones, de vivencias y de actuaciones que hacen de ella un lugar en continuo cambio, propicio a una constante toma de decisiones que

conllevan un saber hacer ante situaciones a menudo inimaginables y sorprendentes. En este "saber hacer" es donde la profesionalidad va arraigando y va originando estilos de comportamiento que diferencian unas realidades escolares de otras. Sin embargo, estos saberes suelen ser ignorados porqué la cultura escolar imperante no concede espacio para el intercambio comprensivo. De acuerdo con este análisis, una de las tareas de la persona formadora ha sido ayudar a promover nuevos contextos de intercambio.

Veamos dos ejemplos relevantes:

- En un centro de primaria que va a ampliar su oferta al primer ciclo de la ESO, cuyo profesorado manifiesta una voluntad clara de impulsar un proceso de reflexión para mejorar el aprendizaje de su alumnado, se crea un espacio moodle para la gestión de los temas cotidianos, dado que se identifican como uno de sus puntos débiles la falta de tiempo para generar y compartir conocimiento. Con este recurso aumenta el tiempo del que disponen para hablar de lo que hacen y porqué lo hacen, a la par que se crean foros de discusión para reforzar los contenidos del asesoramiento. (Hacia un nuevo paradigma educativo, 2010)

- En la sesión final de valoración del segundo año del Seminario de coordinadoras y coordinadores de ciclo para mejorar la intervención en el aula de una ciudad cercana a nuestra universidad, las jefaturas de ciclo asumieron el compromiso de organizar los horarios del curso siguiente contemplando destinar una reunión de cada uno de los ciclos exclusivamente para compartir y aprender de los trabajos de aula de la propia escuela, como un primer paso para introducir una cultura de escuela que aprende. En esa discusión se comprobaron las dificultades que todavía existen para planificar dicho tiempo. Finalmente, se asumió el compromiso, adoptando una periodicidad vinculada a las posibilidades que cada centre tenía. (Seminario de coordinadores y coordinadoras de ciclo, 2008-09)

Sin embargo, aunque la creación de un espacio de intercambio es condición necesaria, por sí misma no es suficiente para impulsar relaciones de calidad capaces de cambiar el contexto. Se necesita tiempo, pericia de la persona formadora y, sobretodo, complicidad de la dirección del centro. Se trata de ir tejiendo unas relaciones que aseguren el respeto hacia todos sus integrantes y que fomenten el compromiso en la resolución de una finalidad compartida.

Veamos otro ejemplo que ilustra cómo el profesorado implicado vivenció la finalidad del asesoramiento recibido. Para ello, tomaremos en consideración algunas de las respuestas dadas a la pregunta: *Según tu, cual es el objetivo de este asesoramiento?* que la formadora les formuló para regular la actividad formativa, aproximadamente en la mitad del proceso:

- *"Intentar cohesionar al grupo"; "Intercambiar experiencias"; "Compartir una línea de escuela"; "Reflexionar sobre nuestro trabajo y, sobretodo, replantearnos nuevas metodologías para implicar mejor a los alumnos"; "Hablar de cómo enseñar y aprender"; "Reflexionar sobre cambios metodológicos y analizar nuestro quehacer de cada día".* (Seminario de Transferencia, 2010)

Aunque estas afirmaciones denotan un alto grado de asentimiento del profesorado implicado con el propósito de mejora, también hay respuestas que muestran el grado de desazón o de frustración que la actividad les comportó.

- *"Creo que veo hacia dónde vamos, pero no siempre encuentro el itinerario. Me desconcierta, pero me mantiene inquieta y a la expectativa";"Personalmente creo que hemos comenzado a perfilar muchos aspectos, pero no hemos concretado nada. Nos ha faltado decidir desde el principio qué tema trabajar".* (Seminario de Transferencia, 2010)

1.4.2. La comprensión como cultura de centro

Otro de nuestros retos ha consistido en transformar el conocimiento implícito e individual en conocimiento explicito y compartido, reconociendo, valorando e institucionalizando la capacidad de mostrar la propia práctica para que se convierta en patrimonio de la colectividad. Ello ha supuesto promover una cultura que atribuye valor al hecho de mostrar y de compartir, superadora de la indiferencia y del silencio con que suelen acogerse las experiencias docentes en el marco escolar. Se trata de impulsar una cultura que fomente un atrevimiento reflexivo y no se paralice ante el miedo a probar propuestas desconocidas, con el objetivo de, a posteriori, poder mirar la experiencia junto a otros. De hecho, es como si se realizara un proceso de modelado.

En este contexto de mostrar y compartir, la persona formadora puede jugar un papel muy importante cuando ayuda a desvelar actitudes y acciones que el profesorado ya realiza, aunque éstas sean poco valoradas o permanezcan ocultas. Dotando de valor y ampliando el significado de dichos comportamientos se ayuda al profesorado a tomar consciencia de su trayectoria y a darse valor a sí mismo.

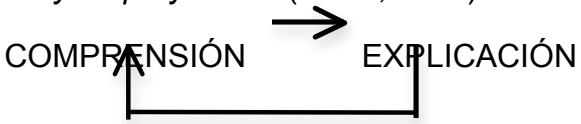
Sin embargo, somos conscientes de que explicar lo que uno hace en su aula en el seno de un equipo docente es interesante pero goza de poco recorrido si no se comparte un sentido colectivo de esa explicación: ¿qué buscamos cuando nos explicamos lo que hacemos? Las personas nos implicamos en las cosas, en función del significado que tienen para nosotras. Los significados se construyen en interacción social, por lo que el mismo hecho de encontrarse para explicarse cosas relacionadas con la intervención en el aula guarda un gran potencial, si se consigue crear un nexo común.

Relatar para los compañeros algo de lo que se realiza en el aula, vinculándolo a algún objetivo compartido de mejora, supone explicitar la propia creencia y al mismo tiempo un buen esfuerzo, puesto que se debe seleccionar información, organizarla y presentarla pensando en el objetivo y en las personas con las que se va a debatir. En ese proceso de toma de decisiones se aprende. Ese esfuerzo, también requiere tiempo y apoyo. A su vez requiere saber conversar, en el sentido de exploración que nos enseñó Neil Mercer (Mercer, 2001).

Conversar en el seno de un equipo que no pone en primer término ver quien tiene razón o quién lo hace mejor, sino que se centra en comprender

aquello que explica el otro, genera un clima diferente en las reuniones porque se crea un conocimiento empàtico/simpático. En palabras del mismo Morin: "*es un yo me vuelvo tu al mismo tiempo que sigo siendo yo mismo*" (Morin, 2001).

Este proceso comunicativo trasciende el marco de una simple explicación para convertirse en algo superior: "*explicar es considerar lo que hay que conocer como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento…() Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección* (Morin, 2001)



Somos conscientes de que la construcción de conocimiento constituye un cúmulo de actos sociales e íntimos a la vez, que combinan subjetividad y objetividad y que está plagado de metáforas y de proposiciones, donde lo personal, lo propio, se encuentra en relaciones de interdependencia con el otro y lo colectivo. En este delicado margen que existe entre lo individual y lo colectivo es donde tiene lugar la comprensión como cultura de centro.

1.4.3 Fomentar conocimiento de calidad

Siendo necesarios, tanto el propósito moral como las relaciones de calidad, ni uno ni otro factor resultan suficientes para provocar cambios significativos, ya que éstos deben sustentarse en ideas de calidad. Fullan nos advierte de su necesidad al afirmar: "*sin ideas de calidad, no haríamos más que reforzarnos mutuamente las buenas intenciones sin realizarlas en nada concreto" (*Fullan, 2007)

Aquí es donde toman cuerpo los contenidos de la formación y lo que le da sentido a la misma, ya que su función consiste en promover una mirada externa capaz de propiciar una reflexión diferente y una nueva visión interpretativa. Consecuentemente, una de las principales tareas de la persona formadora es lograr un marco de referencia compartido, a la vez que se incide en lo que se hace en el aula. Para explicarlo de manera llana: se trata de una formación que sale del aula para retornar a ella, enriquecida con el bagaje de la formación.

Una manera de acercarnos a este objetivo se consigue al promover que el profesorado tenga vivencias de construcción comunicativa de significados. Realizar simulaciones que reproduzcan situaciones de aula, creando procesos dialógicos y críticos de construcción de significados, es un modelo que fomenta un conocimiento de calidad, al permitir analizar tanto el proceso realizado, como las emociones que ha suscitado y los contenidos trabajados. Se trata de una estrategia que en ocasiones ha promovido cambios insospechados, sobretodo, cuando estas vivencias de los equipos docentes se vinculan a reflexiones que tienen que ver con el sentido que el profesorado atribuye a cada una de las disciplinas.

1.4.4. Tomar consciencia de los cambios

Otro elemento que nos parece clave para consolidar los cambios y que influye en la manera de organizar la formación, consiste en ayudar al

profesorado a constituirse en observador de su propio proceso de aprendizaje, como si se tratara de ponerse delante del espejo para mirar lo que sucede en el aula. En este modelo de intervención ha adquirido un relieve especial la **documentación de procesos.** Incidir en dichas prácticas ha supuesto ayudar a construir la propia narrativa del centro, haciendo emerger la comunidad de dialogo tan necesaria en todo equipo docente. Por otro lado, nos ha permitido que el profesorado se haga más consciente de los procesos de cambio realizados, aumentando su capacidad reflexiva y de autorregulación. Un ejemplo, puede ayudarnos a comprender su significado:

- En un centro de primaria donde se ha realizado una intervención a lo largo de tres cursos consecutivos, la formadora ha puesto especial empeño en que el profesorado describa y documente con fotografías, grabaciones y material del alumnado los cambios que se han ido produciendo. Cabe destacar que en la **Jornada de puertas abiertas,** las familias pudieron observar las aulas y los pasillos totalmente cubiertos con el material producido por el profesorado. Curiosamente, la valoración positiva de los padres y de las madres visitantes hicieron que el profesorado comprendiera la singularidad de lo acontecido y tomara mayor conciencia del camino recorrido. (Seminario de Transferencia, 2010)

1.4.5. La comprensión del cambio por parte de las familias retroalimenta el proceso

Este relato nos hace vislumbrar hasta qué punto los padres y las madres pueden jugar un papel comprometido con los cambios que el centro se plantea. Profesorado y familias comparten un objetivo: unos quieren lo mejor para su alumnado, los otros lo mejor para sus hijos. En un centro que está en proceso de cambio se percibe una inquietud entre las familias, inquietud que se manifiesta como un recelo y una preocupación: ¿estarán haciendo experimentos con mis hijos? ¿ya saben lo que se hacen? ¿mi hija aprenderá lo que hay que aprender?. Estos recelos, en su mayoría, se fundamentan en la información que les llega a través de sus hijos y en los propios parámetros ideológicos para poder interpretarla. Es decir, nos parece advertir que la interpretación de los padres sobre lo que sus hijos aprenden y como lo aprenden en la escuela está vinculado a sus experiencias escolares.

Concientes de esta situación, se han desarrollado diversas iniciativas con el objetivo de mejorar la calidad de la información que los padres tienen sobre lo que sus hijos hacen. Más específicamente, se han organizado sesiones donde las familias (a veces con maestros) hacen de alumnos en procesos similares a los que sus hijos e hijas viven cotidianamente en el centro. Ante esta peculiar vivencia, los padres y madres realizan un proceso de comprensión que les permite avalar la situación de cambio. Su implicación puede convertirse en un poderoso retroalimentador del propio proceso.

Veamos un ejemplo ilustrativo:

- En un centro de primaria se realizó una formación para el profesorado a la que se invitó a participar a los padres y madres. En la segunda sesión, se experimentó una práctica de aula donde todos tuvieron ocasión de vivenciar el aprendizaje como un foro abierto que comporta crear espacios de libertad para

preguntar, imaginar y buscar soluciones, dando valor al hecho de abordar de forma conjunta situaciones desconocidas y de construir significados. Hay que destacar que la respuesta entusiasta de las familias ha ayudado al centro a avanzar en esta dirección, demostrando que las familias pueden convertirse en poderosos agentes de cambio, tal y como demuestra el fragmento de la carta que escribió una madre después de vivir la experiencia: *"Lo que aprendimos aquella tarde se reduce a las destrezas del Basiliscus? Decididamente, no. En realidad, el pequeño lagarto me ha permitido entender un poco más cómo aprende mi hija, qué hace realmente cuando hace proyectos o rincones, qué territorios vírgenes se despliegan delante de ella cada vez que se formula una pregunta. Me he dado cuenta de que la curiosidad y la creatividad son en ella potentes motores de aprendizaje que es necesario dejar rodar*" (Hacia un nuevo paradigma educativo, 2009)

➢ Se trata de una escuela cíclica, muy joven, que des de sus orígenes ha participado de los seminarios que se organizan en el ICE para las escuelas de nueva creación. Desde sus inicios, se ha planteado organizar la formación vinculada a la vida cotidiana del centro y a los procesos de reflexión colectiva del mismo. Una de sus maestras, tomó la iniciativa que el claustro apoyó: organizar "Conversaciones en la escuela", En su web las explican así: "*convencidos de la necesidad de crear espacios de relación entre la familia y la escuela, en nuestro centro proponemos a lo largo del curso unos encuentros donde maestros, padres, madres y personas del entorno que estén interesadas se planteen intercambiar ideas y debatir acerca de temas relacionados con la educación."*

Llevaban un trimestre de vida, todavía en unas dependencias provisionales, dentro del propio ayuntamiento. En el claustro estaban discutiendo la propuesta de estas conversaciones, cuando se dieron cuenta de que ocurría algo en las aulas. Daba la impresión de que la imagen de los maestros estuviera cuestionada por los alumnos. El claustro pronto se percató de que dicha desautorización provenía de los comentarios que se hacían en casa. Tanto las familias como los alumnos no estaban acostumbrados a los grados de libertad que se promovían, a trabajar sin libros de texto, a sentir placer aprendiendo sin perder rigurosidad …

En esa situación, el claustro decidió organizar la primera conversación. La organizaron de modo que los padres harían de alumnos, simulando una situación de aprendizaje como las que sus hijos vivían diariamente en las aulas, para, después de esa vivencia, charlar sobre ella. Reproducimos algunos de los comentarios escritos por las madres y padres implicados:

"¡Si nos hubierais visto! Pensando, jugando, copiando, riendo, pasando nervios, tomando medidas constantemente, hasta que finalmente lo conseguimos y también lo consiguieron todos los grupos. Lo mejor fue cuando llegué a casa y me preguntaron como había ido. Yo sencillamente les dije que había estado jugando."Montse

"*Encuentro fascinante y muy motivador gozar del privilegio de reflexionar sobre cómo aprenden y enseñan a nuestros hijos experimentándolo nosotros mismos.*

Más allá de una calificación, lo más valioso es el proceso de aprender contenidos con significado, reencontrarlos como tesoros únicos, muy difícilmente olvidables."Moises

"Para finalizar, quiero dar las gracias a los educadores y a todas aquellas personas que han tenido y tienen la capacidad de transmitir y de hacernos despertar interrogantes, ayudarnos a encontrar unas respuestas que nos hagan comprender como se aprende aprendiendo y siempre de una manera práctica y educativa" Rosa

"Esto nos demuestra que cada persona saca alguna observación diferente, porque unos se fijan más en unos aspectos y otros en otros. Siempre se nos escapa individualmente alguna cosa o algún detalle. Al comentarlo, reaccionamos y nos damos cuenta de que es cierto lo que ha observado la otra persona o el criterio que le ha dado. Este intercambio amplia la posibilidad de que el resultado final esté acertado y por lo menos aportar otros criterios para concluir con una resolución final." Mar (Red de centros de Nueva Creación, 2009)

2. Consolidar los cambios

"No tiene sentido mejorar las calificaciones en unos exámenes si no reflejan un aprendizaje profundo y amplio. Los esfuerzos heroicos para conseguir que todo el mundo participe con prontitud en la mejora del aprendizaje para todos tienen escaso valor si acaba con las fuerzas de profesores y directores. En la puesta en práctica de nuevas iniciativas se puede alcanzar un éxito inicial si se articula en torno a personas entusiastas y dispuestas a colaborar, pero nunca se extenderá a todo el centro si quienes recelan de ellas no se integran desde el principio…" (Hargreaves, A. y Fink,D., 2008).

Esta cita resume la síntesis de nuestra principal preocupación: ¿cómo no perder lo que se ha ganado y hacer el cambio sostenible, teniendo en cuenta que abundan las experiencias innovadoras que han perdido fuelle o que se han sumergido en el olvido? Los cambios deben ser motivo de bienestar y de satisfacción y el logro alcanzado debe proporcionar un gozo colectivo ya que es el resultado de una mejora deseada.

2.1. Para no perder lo que se ha ganado

Egon Moesby, investigador danés, ha determinado los factores que se han de dar para que se produzca un cambio en la cultura de un entorno de trabajo [103]. Según este autor hay seis factores que deben producirse de manera combinada: lenguaje compartido, consenso en las prioridades, incentivos para

[103] Agradecemos al Equipo de Práctica Reflexiva del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que en sus materiales de trabajo, titulados *Marc de l'assessorament en programació en competències*, todavía pendientes de publicación, nos haya dado la oportunidad de conocer a dicho autor.

emprenderlo, habilidades para llevarlo a cabo, recursos y un plan de acción. Si falta el lenguaje compartido, se cae en la confusión. Si no hay consenso, es posible que se produzca sabotaje. Si no se dispone de las habilidades para lograrlo, es probable que la conciencia de esta carencia produzca ansiedad en los agentes que deben llevarlo a término. Si no hay incentivos, aparecen las resistencias. Si faltan los recursos, es previsible que se cree frustración. Si no hay un plan de acción, es fácil caer en la rutina.

Disponer de este marco interpretativo nos ha sido muy útil, dado que nos ha permitido situar aquellos elementos de los que debe responsabilizarse en primer término a la persona formadora y aquellos que son propios del centro en cuestión. Así, promover un marco de referencia común, es decir, crear un lenguaje compartido y dar ocasión de conocer modelos de referencia que permitan cuestionar la propia práctica, nos parecen objetivos que tienen a la persona formadora como a su principal responsable. A su vez, marcar las prioridades y dotarse de un plan de acción nos parecen responsabilidades compartidas entre el centro y la persona formadora, mientras que crear incentivos y conseguir recursos son tareas que caen de la balanza del centro. Sin embargo, cada vez más tendemos a concebir el cambio como un proyecto común y compartido entre el centro, la persona formadora y los servicios externos de apoyo, en el que cada organismo tiene responsabilidades específicas, sin perder de vista que el centro es quien lidera y lleva a cabo el proyecto.

Para concluir, si el objetivo es “consolidar un criterio profesional colectivo, acumulativo e interactivo” (Fullan, 2007), nos parece relevante concebir las actividades de formación como:

- Un proceso dilatado en el tiempo, que supone un compromiso mutuo entre el centro y la persona formadora.
- Un proceso en el que la persona formadora atiende a la vez al contenido y al contexto, siendo en su inicio donde mayor empeño emplea en trabajar los contenidos: lenguaje compartido, establecimiento de prioridades, análisis de modelos, puesta en práctica de actividades de aula, análisis crítico de las mismas, documentación de procesos, reformulación colectiva de los mismos…, aunque esta tarea no puede consolidarse si se deja de atender al contexto (relaciones de calidad) contando con la complicidad y con la corresponsabilidad de la dirección del centro.
- Un proceso en el que progresivamente la persona formadora va perdiendo protagonismo, atendiendo prioritariamente a los mecanismos internos en los que se construye y se comparte el conocimiento, a la vez que va preparando al centro para prescindir de su apoyo. A partir del segundo o tercer año, su principal cometido consiste en detectar los obstáculos para la consolidación de los avances, proponer fórmulas organizativas superadoras de los mismos y ayudar a concretar propuestas… siempre partiendo de la base de que es el centro quien debe tomar la iniciativa.
- Un proceso que debe culminar en un análisis reflexivo por parte del propio centro para observar de manera sosegada hasta qué punto se han consolidado los cambios y qué impacto han tenido en el alumnado y en la propia organización del centro. Ello supone plantearse la evaluación de la

transferencia en un marco de centro reflexivo o de centro que aprende (Santos Guerra, 2000).

- Un proceso que incorpore en su quehacer la capacidad de liderazgo compartido, de manera que cada vez dependa menos del empuje y entusiasmo de algunas personas concretas o necesite ir de la mano de la persona formadora para consolidar los cambios.
- Un proceso que ayude a tomar consciencia y a planificar las necesidades de formación que emergen del propio proceso.

Analicemos un ejemplo que puede arrojar luz en este proceso:

➢ En el mismo centro de secundaria[104] al que nos hemos referido para analizar los compromisos previos, se desarrolló una formación que implicó a todo el profesorado de la ESO y que supuso entrar en diversos temas relacionados con la mejora de la enseñanza: reflexión sobre los contenidos, interacción en el aula, competencias comunicativas y autoregulación del aprendizaje.

Según el testimonio de los propios implicados, estos temas no fueron desarrollados en profundidad, pero sirvieron para iniciar un "despegue" e implicar al profesorado en un proceso de mejora. En paralelo, dado que su principal preocupación era la mejora del aprendizaje del alumnado, decidieron pasar las pruebas PISA para comprobar hasta qué punto los resultados divergían del nivel estándar. Para su sorpresa, descubrieron que los resultados no eran catastróficos ni en matemáticas ni en ciencias y que los principales problemas se concentraban en la dimensión comunicativa. Esto supuso que decidieran centrar el asesoramiento del segundo año en el desarrollo transversal de la competencia comunicativa, buscando pautas de trabajo comunes a todas las áreas.

En este segundo año, la dirección del centro, de acuerdo con la formadora, decidió crear una estrategia de trabajo que permitiera llegar al máximo de personas, vinculándolas a las propuestas de cambio, lo que supuso crear un **Plan de transferencia** para el curso 2009-10, que impulsó la creación de la siguiente estructura organizativa:

Equipo impulsor, formado per 5 personas (la asesora, algunas personas del equipo directivo y los responsables de dinamizar el Plan Estratégico). Su función consiste en preparar las pautas de trabajo que deben ser presentadas al grupo receptor de la formación.

Grupo receptor de la formación, integrado por personas pertenecientes a los 4 niveles de la ESO, que recibe, discute y reelabora en función de su experiencia, las pautas de trabajo creadas por el equipo anterior. Su función es construir significados compartidos y elaborar una narración que pueda dar sentido y coherencia a su labor, a la vez que van adquiriendo recursos que enriquecen el bagaje colectivo.

[104] El desarrollo de esta experiencia de formación que ha realizado la profesora Neus Sanmartí está pendiente de ser explicado y analizado por los propios implicados en una publicación futura. Aquí sólo destacamos los aspectos más relevantes de la misma.

Resto del profesorado de ESO y Batxillerato, que no asiste a la formación. Pensando en este grupo, se crea un calendario anual que contiene 4 sesiones de trabajo cuya única finalidad consiste en traspasar a los compañeros y compañeras que no participan en la experiencia lo que se está haciendo. El objetivo es que, poco a poco, el profesorado que no participa en la formación pueda incorporar estas habilidades en su práctica cotidiana y que se acostumbre a analizar los resultados de su aplicación. Esta manera de hacer pretende impulsar que este grupo se apropie del proyecto y lo haga suyo, aunque el ritmo de implantación sea más lento. (Seminario de Transferencia)

3. Para ir más allá

A lo largo de nuestra narración hemos dado algunas pistas que denotan el camino que hemos iniciado, aunque reconocemos que carecemos de respuestas concluyentes, dado que necesitamos un poco de perspectiva, además de conocer y analizar un mayor número de casos. Sin embargo, somos conscientes de que, por buenos que puedan ser los resultados, faltan medidas estructurales que permitan su generalización.

En primer lugar, la tarea del personal formador tal como aquí se ha descrito supone profesorado que disponga de una gran profesionalidad y de una sólida formación, tanto por su experiencia y conocimientos didácticos, como por su capacidad para asesorar los procesos de implementación del cambio y por su buen hacer en la gestión de grupos humanos. Ello nos sitúa ante una persona con competencias muy variadas y complejas que no se improvisan de la noche a la mañana. Desde el ICE de la UAB, cuyo cometido principal es la formación de formadores, conocemos la dificultad que entraña carecer del estatus de personal formador, lo que supone que los formadores y formadoras deban realizar dicha tarea superpuesta a su dedicación docente en las escuelas e institutos. En segundo lugar, echamos en falta una política de formación que estimule el trabajo colectivo de los claustros y que no deje la formación a la buena voluntad de las personas que individualmente así lo decidan. Finalmente, nos preocupa que los recursos destinados a formación se distribuyan con una mentalidad de "café para todos", lo que supone no discriminar qué centros están en condiciones de metabolizar las demandas de formación y qué centros necesitan otros estímulos.

Los autores de esta comunicación hemos vivido los fenómenos descritos con los temores y ambigüedades propias de quien sabe que debe liderar un proceso para el que la ruta no está establecida de antemano. Nuestro agradecimiento al ICE por haber confiado en nosotros y por habernos dado la oportunidad de aprender juntos a través de la práctica. Hacemos nuestra la idea de que *"el cambio no sólo es un proyecto, sino un viaje" (Santos Guerra 2000)* y finalizamos nuestro relato conscientes de haber transitado sólo una parte del camino.

Bibliografia

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (pendiente de publicación): Marc de l'assessorament en programació en competències. Materiales de formación elaborados por el Equipo Técnico de Práctica Reflexiva.

FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Repensar la educación. Ed. Octaedro. Barcelona.

FULLAN, M. (2007): *Las fuerzas del cambio, con creces.* Ed. Akal. Madrid

GLADWELL. M. (2001): *La frontera del éxito.*Espasa- Calpe. Madrid.

HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008): *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ed. Morata. Madrid.

HEIFETZ, R. y LINSKY, M. (2003): *Liderazgo sin límites. Manual de supervivencia para managers*. Ed. Paidos. Barcelona.

MERCER, N.(2001): *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos.* Ed. Paidos. Barcelona

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Paidos. Barcelona.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende.* Morata. Madrid.

Actas de las reuniones de los siguientes Equipos de Formación de Formadores del ICE de la UAB:

- Hacia un nuevo paradigma educativo (2009- 2010)
- Red de centros de nueva creación (2009- 2010)
- Seminario de transferencia (2010)
- Seminario de coordinadores y coordinadoras de Ciclo (2008-09)

Aprendiendo a quererse

DRª. Dª. Mª Luisa Minguela Merino

Propósito

Inspirados por la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 19 de noviembre de 1998, por la que se proclama al periodo 2001-2010 *"Decenio Internacional para una Cultura de Paz y de no-violencia para los Niños del Mundo".* Planteamos esta propuesta alternativa de formación.

Es interesante llegar a comprender la **profunda filosofía humanista** de esta experiencia, basado en la felicidad, ésta tiene relación con el tipo de acciones que realizamos. El amor y comprensión por el ser es la llave de la transformación el derecho a ser tú mismo y el derecho de compartir con los demás lo mejor que hay en ti. Consideramos la práctica de la **Inteligencia Espiritual** como el proceso de fortalecimiento de cada una de estas dimensiones, como la suma de tres tipos de paces: Paz interna, Paz social, Paz Gaia (Tierra)

Los objetivos que pretendemos son.

- Apoyar a los niños y docentes para el desarrollo de los sentimientos altos, en particular, la **capacidad para amar**, para la empatía y el altruismo.
- Iniciar la **práctica del yoga** como complemento a las actividades diarias del aula como una técnica para mejorar la autoestima.
- Favorecer un despertar de conciencia y la **capacidad de generar amor**.
- Sentir **vibraciones elevadas** que te hagan estar bien, centrándonos deliberadamente en estados de ánimo alegres y de buen humor.
- Favorecer la madurez de la personalidad y la **inteligencia espiritual** *"amarme y amar a los demás"* permitiendo que el corazón rebose alegría alcanzando una gozosa alineación con quienes somos.

Procedimiento

Respecto a la metodología de la experiencia, en su implementación lo estableceremos durante un curso escolar, lo introducimos en las rutinas diarias del aula, dejando unas horas concretas para trabajar estas actividades, que les puedan servir de marco de referencia para interiorizar las primeras secuencias temporales, esto es, que les ayude a diferenciar lo que hacen antes y después. En esta experiencia, la aplicación se ha distribuido por trimestres. La formación del profesorado (durante dos años) se desarrolló en forma de seminario en el centro en horas de exclusiva.

Contamos en el aula con dos **RINCONES**

- RINCÓN DEL YOGA.
- RINCÓN DEL AMOR.

Trabajamos en momentos de la asamblea, en la regulación de conflictos, realizando sesiones de 30 minutos.

Asamblea

1. KINESIOLOGÍA EDUCATIVA (GIMNASIA CEREBRAL)
2. YOGA DE LOS OJOS - EJERCICIOS BUCOFACIALES
3. RESPIRACIONES - SONIDOS – PRANAYAMA - RISOTERAPIA

Para aprender posturas - asanas

Postura del niño (balasana); *perro boca abajo* (adho mukha suanasana); *montaña* (tadasana); *árbol* (vrikasana); *flecha* (natarajasana); *águila* (garudasana); *triángulo* (trikonasana); *guerrero I* (virabhadrasana I); *guerrero II* (virabhadrasana II); *guerrero III* (virabhadrasana III); *media luna* (ardha chandrasana); *extensión hacia delante* (uttanasana I); *bastón* (dandasana); *cierro el libro* (pascimottanasana); *tobogán* (purvottanasana); *buey* (gomukhasana); *camello* (ustrasana); *cuervo* (bakasana); *vela* (sarvangasana); *loto (*padmasana).

Pensamiento positivo

4. MEDITACIÓN
5. REIKI
6. TRABAJOS CON ENERGÍA
7. JUEGOS DE INTUICIÓN Y TELEPATÍA
8. MODIFICACIÓN DE CONDUCTA: POZO DE LA PERDICIÓN, PUERTA A LA ESPERANZA, ETC.
9. MASAJES
10. MANDALAS
11. VISUALIZACIONES
12. MANDALAS Y MUDRAS

Resultados

La EXPERIENCIA La mente, las emociones y el intelecto se estimularon positivamente bajo la práctica de yoga, meditación, visualización y relajación. Esto ha repercutido en el centro, el clima era más armonioso con el resto de las aulas y compañeros del centro.

El alumnado hemos podido ver que, en la medida que el niño es activo en las situaciones de participación en clase, refuerza la percepción que tiene de sí mismo, refuerza la propia imagen y, al mismo tiempo, refuerza también los mecanismos de integración en el grupo de iguales, y, en consecuencia, se refuerza la calidad de cohesión del grupo humano en que se encuentra.

Los profesores se hicieron conscientes de que todos los seres humanos compartimos un objetivo común: la felicidad, y de que esa felicidad solo es posible si la sentimos en nuestro interior y realizamos actos para crear una vida maravillosa. Han adquirido el hábito de comer alimentos más saludables.

Para concluir diremos que una de las claves de la educación en los niños pequeños es, además del amor y el afecto natural, enseñar a esperar y a tolerar la frustración, dos conceptos que han decaído en nuestra sociedad, debido a la primacía del individualismo, el consumismo y la satisfacción inmediata del placer.

Descubrimientos

El yoga es una práctica positiva en la etapa de crecimiento de los niños. A los maestros, el yoga y meditación les ayudará en su largo camino hacia el dominio físico y psíquico. Contribuyendo al:

- Desarrollo y destreza de los músculos motores.
- Flexibilidad en las articulaciones.
- Mejoría de los hábitos posturales de la columna vertebral.
- Masaje de los órganos internos.
- Mejoría en los hábitos de la respiración.
- Estimulación de la circulación sanguínea.
- Mejoría de la autoestima.
- Baja en el nivel de estrés en los niños y maestros.
- Mejor desarrollo de la atención, concentración, memoria e imaginación.
- Canalización de la energía.
- Mejor comprensión e interacción con los demás.

Refencias

1. Carvajal, J. (2003). *Por los Senderos del Alma.* Colombia: Viviada.
2. Cyrulnik, B. (2007). *De cuerpo y alma. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar.* Barcelona: Gedisa.
3. Dennison, Paul Y Gail Dennison. (1996). *Brain Gym. Aprendizaje de todo el cerebro. Kinesiología educativa. El movimiento, la clave del aprendizaje.* Barcelona: Robinbook.
4. Emoto, M. (2006). *Love Thyself: The message from Water III.* USA: Hay House.
5. Torralba. F. (1999). *El silencio, un reto educativo.* Madrid: PPC.
6. Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
7. Krishnamurti, J. (1973). *Una nueva manera de vivir.* México: Orión.
8. Lama, D. (2001). *Compasión y No Violencia.* Barcelona: Kairós.
9. Mohr, B. (2007). *Niños de Luz. Juegos para estimular a los niños de la nueva era.* Barcelona: Obelisco.
10. Polaino-Lorente, A. (1988). *Las depresiones infantiles*. Madrid: Morata.
11. Pré, M. (2004). *Mandalas y pedagogía. Acercamiento teórico y práctico.* Barcelona: MTM.
12. Shichida, M. (1995). *The Education of Mind and Affection.* Japón: Shichida Child Education.

Documentación gráfica

AMBIENTACIÓN DEL AULA

AMBIENTACIÓN DEL AULA

INTELIGENCIA ESPIRITUAL

MANDALAS Y DESEOS

ABRAZOS GRATIS

SONIDOS, PRANAYAMA

Formación inicial del profesorado: sugerencias de estudiantes de magisterio

Ana Molina Rubio. Universidad de Córdoba. ed1morua@uco.es
Ángela de Luque Sánchez. Universidad de Córdoba. ed1lusaa@uco.es
Juan Manuel Muñoz González. Universidad de Córdoba. m02mugoj@uco.es
Antonio Ontoria Peña. Universidad de Córdoba. ed1onpea@uco.es

El cambio acelerado se acepta como una característica del mundo actual que afecta a todos los ámbitos de la sociedad. En el de la educación reglada el cambio se percibe como una necesidad, una obligación y una oportunidad.
Es una necesidad porque en el siglo XXI, en la "sociedad de la información", la escuela no puede mantener programas y estilos de enseñanza que surgieron para dar respuesta a necesidades de otro tipo de sociedad y de economía. Es una obligación, si se siguen pautas emanadas de organizaciones internacionales, como la UNESCO o la Unión Europea, que son asumidas por los responsables políticos de nuestro país y se recogen en la legislación educativa vigente. Esta obligación, que puede ser interpretada como imposición y, en consecuencia vivida negativamente, también puede verse en un sentido más positivo, como una oportunidad de avance y mejora. Para aprovechar tal oportunidad habrá que revisar la formación de los maestros y las maestras, revisión siempre necesaria y especialmente oportuna en este momento de adaptación de la formación inicial del profesorado al Espacio Europeo de Educación Superior, a fin de encauzar en la dirección más conveniente los márgenes de autonomía que queden. De ahí el interés de este congreso.
La presente comunicación intenta aportar referencias para el debate, extraídas de tres tipos de fuentes: Informes y recomendaciones de organismos supranacionales para orientar la educación del siglo actual; conclusiones de la investigación presentadas en algunos textos recientemente publicados, y demandas de estudiantes de magisterio protagonistas de tal formación. En la primera parte, a modo de marco teórico, se recoge una síntesis de ideas relevantes de los dos primeros tipos de fuentes, seleccionadas a juicio de las personas que firman este trabajo. La segunda parte está dedicada a dar cuenta de un sondeo realizado a estudiantes de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, a fin de detectar sus ideas respecto a perfiles docentes y a la formación inicial del profesorado.

Informes sobre la educación en el siglo XXI

Entre los informes más prestigiosos se encuentran los encargados por la UNESCO sobre la educación del siglo XXI. Uno de los más conocidos es el coordinado por J. Delors (1996) y que se ha difundido con el título "La educación encierra un tesoro". Se utiliza continuamente para fundamentar la idea del cambio en el orden de prioridades de la educación para este siglo: la información o transmisión de conocimientos o contenidos conceptuales pasa a un segundo plano a favor de la formación o desarrollo de destrezas y actitudes (contenidos procedimentales y actitudinales). Evidentemente, en la sociedad

actual, aunque no se prescinda de los conocimientos, son más necesarios los recursos para aprovechar la información y para orientar la propia vida.

Otro informe digno de consideración es el elaborado por E. Morin, y difundido en 1999 con el título "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Son ideas de gran calado referidas a la filosofía en que podría fundamentarse la educación formal, en respuesta a la situación de nuestro mundo y a los nuevos paradigmas y hallazgos de la ciencia.

En síntesis, el mensaje de Morin llama la atención sobre la complejidad de las personas, la sociedad y el planeta, la cual requiere impulsar una visión de conjunto donde lo individual y lo diverso se comprenda por su pertenencia al todo. Igualmente anima a preparar para afrontar la incertidumbre y apostar por la ética de la implicación y la participación, para construir una sociedad basada en los valores de la paz. A la hora de fijar los objetivos de la educación en este siglo no puede prescindirse de estas referencias

Entre los informes recientes más ampliamente citados se encuentra los encargados por la OCDE, conocidos como Informes PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de 2000, 2003 Y 2006 (El de 2009 se publicará en diciembre de 2010) para comparar resultados de aprendizaje entre países. Además de la situación relativa de nuestro país, conviene tener en cuenta las recomendaciones finales del último informe (PISA, 2006, 102):

"Los resultados PISA 2006 aconsejan una reflexión que debería extenderse a los diferentes aspectos que resaltan como debilidades o fortalezas del sistema educativo español: la mejora del rendimiento de *todos* los alumnos y el mantenimiento de los buenos resultados españoles en equidad, procesos compatibles, como demuestra PISA; el trabajo en el entorno educativo de los alumnos para conseguir contrarrestar el efecto de las diferencias culturales, económicas y sociales de los contextos familiares y de los centros; el estímulo y la promoción de la formación docente para que sea más eficaz el trabajo con los alumnos en la adquisición de las competencias básicas; el esfuerzo educativo y del conjunto de la sociedad por la lectura y la mejora de la comprensión lectora de los alumnos españoles y la decidida actuación a favor de la autonomía de los centros educativos." .

Importa no perder de vista las características de la organización que los encarga y su orientación a favor de las implicaciones económicas de la educación. De ahí el énfasis en la eficacia y el esfuerzo para el desarrollo de competencias. No obstante, aunque la motivación sea la rentabilidad de las inversiones en educación desde su consideración como factor de crecimiento económico, cabe destacar las apuesta por la equidad o la mejora de los resultados de todo el alumnado (coincide en parte con la campaña de la Educación Universal) y por la formación docente.

Otro informe del mismo organismo es el publicado en 2009 bajo las siglas TALIS (Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje). A pesar de

centrarse en el profesorado de Secundaria, por su dedicación a las condiciones de trabajo y la formación del profesorado, resulta especialmente interesante.

Dignos de mención son algunos de los hallazgos que presenta:

- La importancia de las convicciones sobre enseñanza y la cooperación entre docentes en la autoeficacia percibida del profesorado.
- La repercusión de los enfoques de aprendizaje en el clima de aula: positiva en el enfoque constructivista y negativa en el enfoque transmisivo.
- La diferencias entre profesoras y profesores (favorable a las profesoras) en la tendencia a utilizar una metodología centrada en el alumnado y a cooperar con colegas. También hay diferencias en esta tendencia, entre profesorado de humanidades y de matemáticas, a favor de los primeros.
- La predominancia de la opción constructivista en las declaraciones del profesorado, junto con la permanencia de la opción transmisiva en la práctica.
- La atención a las diferencias individuales no extendida entre el profesorado encuestado.
- La colaboración entre el profesorado centrada en el intercambio de información, no en equipos de enseñanza.
- El porcentaje importante de tiempo del profesorado dedicado a resolver comportamientos disruptivos del alumnado y tareas administrativas.
- La repercusión positiva en los resultados educativos de la información que recibe el profesorado sobre su propio trabajo.

Respecto a estos informes, merece la pena prestar atención a algunas orientaciones que parecen contar con bastante consenso:

- En relación con las funciones de la educación escolar, la prioridad de la formación frente a la información.
- Respecto a la metodología, o forma de abordar dichas funciones:
  - La individualización educativa en orden al logro de buenos resultados para todo el alumnado.
  - Cambios metodológicos en orden a extender la orientación constructivista del aprendizaje
- En cuanto al profesorado, la necesidad de avanzar en la colaboración entre colegas.

Es digno de consideración igualmente el hallazgo de la diferencia entre lo que el profesorado declara aceptar y su práctica cotidiana. Proporciona sugerencias importantes para la formación de profesionales de la docencia.

Sugerencias desde la investigación

La literatura analizada, que se expone en la bibliografía de este trabajo, presenta investigaciones realizadas o revisadas por sus autores y autoras. Existen muchas coincidencias en las conclusiones de todas ellas y además concuerdan en líneas generales con las orientaciones señaladas en el apartado anterior, aunque las matizan, desglosan y completan. Para facilitar el contraste, se presentan en el mismo orden.

1. Formación más que información

Se trata de una propuesta generalizada en todas las obras referidas, en las que destacan especialmente la atención a las emociones y los valores. Recogemos dos citas como ejemplo. Darling-Hamond (2001, 14) define así la buena educación del alumnado:

"una educación que les ayude a descubrir quiénes son y cómo pueden contribuir al mundo donde habitan, que les haga conseguir altas metas en el aprendizaje, y que eso no suponga un óbice contra el desarrollo de su identidad básica y el derecho a perseguir lo que más les interese."

Más recientemente, en respuesta a las circunstancias de la sociedad actual, Zufiaurre (2007, 12) alude a los dos ámbitos formativos por excelencia: las actitudes y las habilidades:

"En un marco global de la educación, ya no corresponde tanto instruir y capacitar al alumnado para el mercado de trabajo, sino educar en valores para una ciudadanía cosmopolita, y también, enseñar a jugar con el conocimiento: enseñar a aprender y contribuir a desarrollar habilidades".

Se ha de puntualizar que no se trata de abandonar la información, pues los contenidos culturales también son necesarios (Gimeno, 2001), sino de atenderla en su justa medida, no en exclusiva o como la máxima prioridad.

2. Individualización para la equidad

En esta línea de mejora también existe unanimidad, aunque hay tres textos que la tratan especialmente: los de Stoll y Fink (1999), Darling-Hamond (2001) y Wringley (2007). Es interesante la advertencia de Darling-Hamond sobre lo inapropiado en el siglo XXI del "modelo fabril" de escuela, desde el que se selecciona a una minoría de estudiantes, mientras se prepara al resto para puestos de trabajo que requieren tareas simples y disposiciones para la obediencia y la puntualidad. Es inapropiado porque tales puestos de trabajo serán cada vez más minoritarios. Además, al margen de las necesidades de la economía, todas las personas tienen derecho a una atención educativa que les permita actualizar todas sus posibilidades.

Y para hacer realidad ese derecho, también coinciden las obras analizadas en señalar la cooperación entre colegas como una de las fórmulas más idóneas, ya que no sacrifica la dimensión socio-afectiva de las personas y promueve el valor de la solidaridad y el buen clima de convivencia, además de responder a las exigencias de nuestra sociedad. Las siguientes citas aluden al valor de la colaboración entre ioguales:

"contribuye a conseguir los objetivos afectivos como la cooperación, el trabajo en común, la tolerancia para con los demás y la autoestima positiva" (Stoll y Fink,1999, 207).

"Nuestra capacidad de aprender queda limitada, si nos mantenemos aislados. La capacidad de colaborar –a pequeña y gran escala- se está convirtiendo en uno de los requisitos básicos de la sociedad posmoderna (…) las personas necesitan unas de otras para aprender y realizar proyectos (Fullam, 2002, 31).

Algún autor, como Wrigley (2007, 96), llama la atención sobre la necesidad de reorganizar las escuelas como comunidades o espacios cooperativos para estimular el aprendizaje del alumnado. Pero esta necesidad está siendo atendida (Pozo y otros, 2006), pues se constata un avance en este sentido, es

decir, que cada vez se fomenta más la cooperación entre el alumnado como "motor del aprendizaje".

3. Cambios en la metodología

Se trata así mismo de un tema recurrente. Además de los métodos individualizados, se aboga por disminuir la docencia expositiva, orientada a la transmisión de conocimientos, por cuanto "tiende a fomentar un enfoque de estudio más superficial" (Pozo y otros, 2006, 78).

Igualmente destaca la necesidad de promover fórmulas metodológicas coherentes con el constructivismo como modelo de aprendizaje, cuyo precedente más claro es el modelo defendido por la Escuela Nueva. Entre estas fórmulas se encuentran la de potenciar el protagonismo del alumnado, proporcionarle ocasiones de encuentro sensorial o experiencial con el objeto de conocimiento, promover un aprendizaje situado (contextualizado) y comprometido, elegir metas que respondan a la preocupaciones del alumnado… Estas líneas de acción están en la base del aprendizaje relevante defendido por Darling-Hamond (2001).

4. Colaboración entre docentes

Fullan (2002) recoge estudios sobre experiencias de innovación como la "Alianza de Escuelas Esenciales de Illinois en 1988 y las Escuelas Aceleradas, dirigidas por Hank Levin, que muestran la importancia de la colaboración entre los profesores (uno de los componentes del nuevo trabajo del profesorado que propone el autor) entre los hechos que explican los avances logrados.

Abundando en la colaboración, hay que diferenciar el individualismo, aislamiento, "balcanización", "colegialidad cómoda" y "colegialidad artificial" (basada en la burocracia), de la *"colegialidad interactiva*" (Fullam y Hargreaves, 1999). La individualidad, el liderazgo (implicación e iniciativa) de todas las personas, están en la base de una colegialidad bien entendida o una adecuada "cultura de la cooperación".

Stoll y Fink (1999) debatiendo el concepto de eficacia, que asocian al progreso de <u>todos</u> los alumnos, critican la concepción gerencialista, ligada a competitividad, control, pérdida de autonomía, modelo conductista… y, tras el estudio de determinadas escuelas, abogan también por la colaboración:

"la principal característica de las escuelas que tuvieron éxito en sus propuestas fueron aquellas en las que los docentes y otros miembros de la comunidad educativa compartían valores semejantes y mantenían una cultura de colaboración" (16).

5. Conocimiento explícito e implícito del profesorado

Esta última idea puede explicar también la distancia entre la realidad educativa de la mayoría de los centros escolares y las pautas de la legislación educativa española y autonómica actual, por supuesto coherentes con las de los organismos internacionales. Porque es muy distinto el conocimiento y las ideas que se declaran o explicitan de las que se usan en la práctica, muchas de ellas implícitas. Las primeras sirven para dar sentido a lo que se hace y las segundas para resolver problemas prácticos, como conocimiento en acción (Pozo y otros, 2006) Junto a las representaciones que se declaran, hay un poso de conocimientos (muchos inconscientes e incoherentes con las anteriores) que se activan a hora de afrontar la práctica, con más o menos inmediatez.

De cara a la formación para la docencia, convendría reflexionar sobre la incidencia en la práctica del conocimiento expresado y sobre la actuación adecuada respecto a las ideas implícitas. De acuerdo con los autores que se

acaban de citar, hacer explícitas las representaciones implícitas no es suficiente para cambiarlas, dado que están muy arraigadas o encarnadas. No se trata de sustituirlas, sino de aumentar las perspectivas e integrarlas en una única teoría.
La diferencia entre las representaciones implícitas y explícitas ayuda a entender que parte del profesorado, aunque no lo siga en su práctica, se declare de acuerdo con lo deseable o lo más prestigioso de la legislación:
"las finalidades educativas de nuestro sistema educativo resaltan la importancia del aprendizaje de la autonomía, la autoestima positiva, el respeto, el rechazo a la violencia, etc." (Jares, 2006, 164).

No obstante, conviene contemplar otras explicaciones de la diferencia entre lo legislado y lo aplicado en materia de educación formal, lo que se interpreta como fracaso de las reformas legislativas. Zufiaurre (2007) señala otras causas:

- No tener debidamente en cuenta la situación de partida
- Proceso de arriba abajo.
- Amplitud y complejidad de asuntos
- Importación de modelos ya cuestionados.

La última merecería una consideración especial, por cuanto alude a connotaciones ideológicas y éticas de singular relieve cuando se concibe la educación como algo más que una cuestión técnica. (Fullan y Hargreaves, 1999; Fullan, 2002b). Es altamente respetable la resistencia a un modelo de educación neoliberal y supeditado a las demandas de la economía, aunque los principios declarados en los documentos legales sean incuestionables (Zufiaurre, 2007).
Otra explicación del "fracaso" de las reformas educativas, relacionada con el modelo adoptado, podría ser el malestar del profesorado por el énfasis en la eficacia y la cultura del control que lo desprofesionaliza. El reto en la formación de docentes es avanzar en el compromiso y la coherencia personal (Jares, 2006). Su papel en la mejora de la escuela representa un argumento para la motivación de quienes se encargan de su formación inicial o continua:

"El desarrollo futuro del currículum y la pedagogía en una edad de cambios tan drásticos requiere compromiso, cooperación e imaginación. Implica el compromiso de los profesores con la teoría y con la transformación de la práctica cotidiana." (Wrigley, 2007, 140)

La voz de estudiantes de magisterio

En la búsqueda de líneas de mejora de las instituciones educativas, es interesante dar la voz al alumnado (Rudduck y Flutter, 2007) no sólo para integrar otra perspectiva, sino también si se apuesta por contribuir a la formación democrática. Es lo que se ha pretendido en la segunda parte de este trabajo, con el objetivo de buscar otras fuentes de sugerencias para encarar los nuevos planes de estudios del Grado de Magisterio.

En el curso 2009-2010, se ha recogido las ideas de estudiantes de la Diplomatura respecto al profesorado y su formación inicial, en sendas ocasiones.

Características de "buenos" docentes

En el primer cuatrimestre, con motivo de unas clases prácticas en las que se trataba de aprovechar su experiencia como escolares y partir de sus ideas previas, se propuso a alumnado de primer curso de dos especialidades de la diplomatura, Educación Primaria y Educación Especial, la descripción de docentes reales que "funcionaban bien" y conocieron cuando cursaba la etapa de Educación Primaria. El total de la muestra es de 136 estudiantes de diplomatura, 62 de la especialidad de Educación Primaria y 74 de la de Educación Especial.

Cada estudiante describió a un docente. Se les pidió que indicaran las actuaciones y/o los rasgos más destacados y se realizó un análisis de contenido de sus escritos para llegar a establecer categorías, contabilizando las frecuencias correspondientes. En la siguiente tabla se muestran de forma sintética los resultados agrupados en dimensiones y categorías.

Rasgos docentes destacados por estudiantes de magisterio de las titulaciones de educación primaria y educación especial

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	FRECUENCIAS
RELACIÓN CON EL ALUMNADO	PACIENCIA COMPRESIÓN+EMPATÍA CERCANÍA AMABILIDAD DISPONIBILIDAD FIRME ZA	8 37 +44= 81 63 36 94 32
EJERCICIO DE LA PROFESIÓN	BUENA COMUNICACIÓN COMPROMISO EXIGENCIA REFLEXIÓN INNOVACIÓN DOMINIO DE LA MATERIA	68 40 28 2 12 18
METODOLOGÍA	MET. PARTICIPATIVA MOTIVACIÓN EVALUACIÓN CONTINUA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	81 30 8 3

Es curioso observar que predominan las referencias a rasgos o características personales y profesionales frente a las actuaciones. Si se contrasta el contenido de esta tabla con las pautas comunes a las fuentes bibliográficas consultadas, cabe señalar alguna relación entre la *comprensión y empatía* con la *formación*, señalada como función prioritaria de la escuela en la sociedad actual, si se admite tal rasgo como una condición o, al menos, un elemento facilitador. Más relación con la *información* parece tener la *buena comunicación* y el *dominio de la materia,* incluso la *exigencia.*

A la vista de las frecuencias, no parece que se haya asumido la prioridad de la formación frente a la formación entre el alumnado estudiado. Respecto a los cambios metodológicos, hay cierta base para interpretar que están bastante aceptados por esta muestra de estudiantes, sobre todo los relacionados con la visión constructivista del aprendizaje. La *individualización* para atender dificultades puede relacionarse con el rasgo de *disponibilidad* (el de mayor frecuencia) y con la *atención a la diversidad,* apenas mencionado.

El hecho de que no aparezca ninguna alusión a la colaboración entre docentes podría relacionarse con su escasa práctica en la escuela vivida por este alumnado o con su escasa visibilidad. En consecuencia, de cara a la formación de docentes, parece conveniente advertir del cambio en las funciones asignadas a la escuela actual y en la necesidad de colaboración entre docentes, además de reforzar sus ideas coincidentes con las que gozan de más consenso en la literatura actual, mediante tales argumentos de autoridad.

Sugerencias para mejorar la formación inicial del profesorado

Al final del segundo cuatrimestre del anterior año académico se realizó un sondeo entre alumnado de la diplomatura de Magisterio, de dos cursos y especialidades: Educación Primaria y Educación Infantil de segundo curso y Educación Primaria de primero. Se trataba de recabar sugerencias con vistas a mejorar nuestros planes y programas de estudios de formación inicial de profesorado. El momento en que buscamos estos datos y los cursos elegidos responden a la intención de aprovechar la experiencia inmediata, de uno o dos años académicos, como estudiantes de nuestra facultad. La pregunta era totalmente abierta y de respuesta individual que expresaban por escrito. El número total de estudiantes que respondieron es de 141, distribuidos en los tres grupos siguientes:

- 57 de primer curso de Educación Primaria;
- 43 de segundo curso de Educación Primaria,
- 41 de segundo curso de Educación Infantil.

Sus escritos se han sometido a un análisis de contenido con ayuda del programa informático Atlas.ti, distinguiendo dimensiones, categorías y subcategorías, con especificación de frecuencias y porcentajes, calculados respecto al total de las alusiones de la dimensión correspondiente. En las tablas siguientes se presentan los resultados de este análisis.

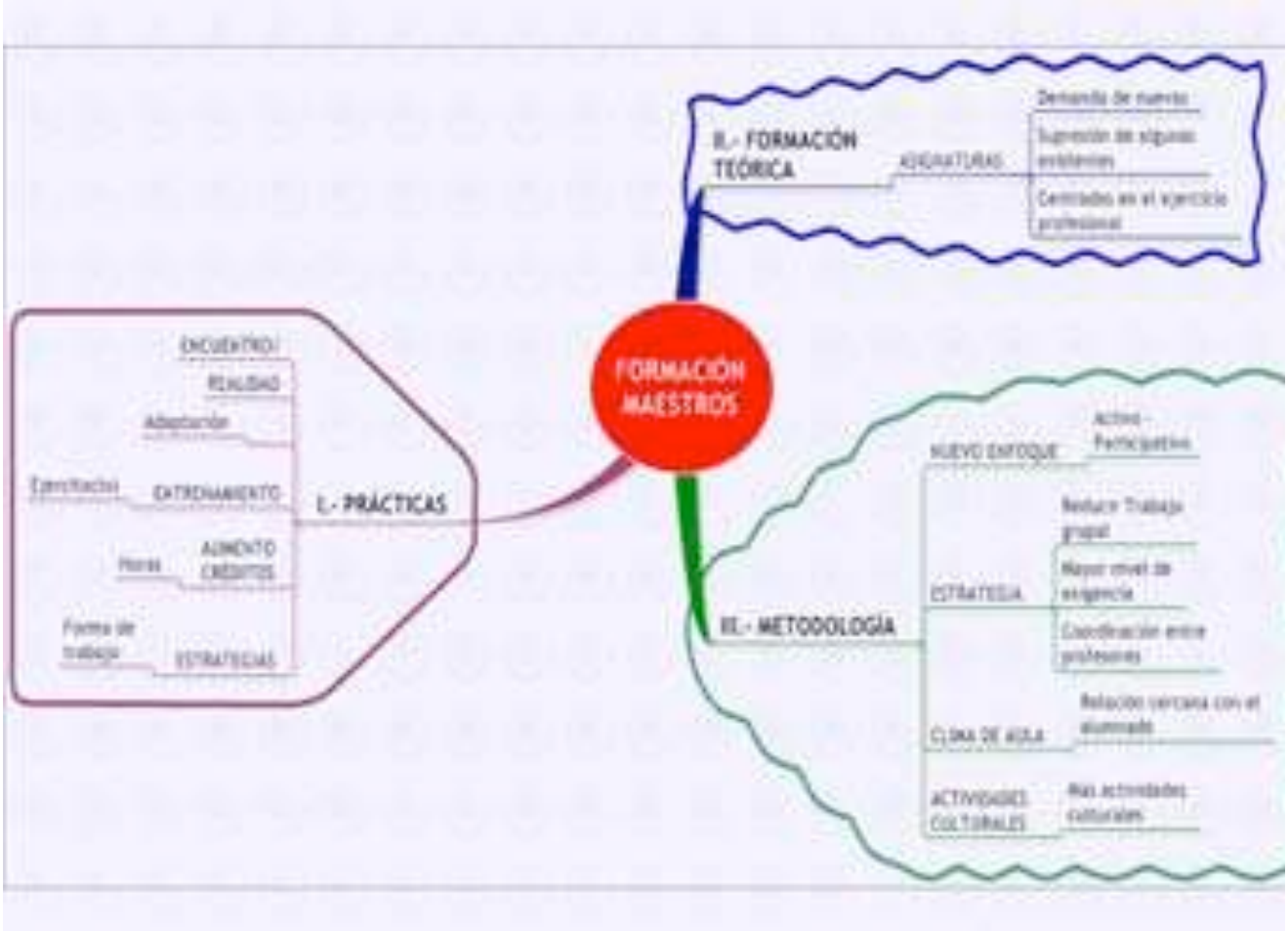
Dimensión	Categorías	Subcategorías	Frecuencia	%

I.- PRÁCTICAS	ENCUENTRO/ REALIDAD	Adaptación	40	28%
	ENTRENAMIENTO	Ejercitación	37	25,9%
	AUMENTO CRÉDITOS	Horas	37	25,9%
	ESTRATEGIAS	Forma de trabajo	29	20,2%
TOTAL			**143**	**100%**

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Frecuencia	%
II.- FORMACIÓN TEÓRICA	ASIGNATURAS	Demanda de nuevas	19	35,1%
		Supresión de algunas existentes	14	25,9%
		Centradas en el ejercicio profesional	21	39%
TOTAL			**54**	**100%**

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Frecuencia	%
III.- METODOLOGÍA	NUEVO ENFOQUE	Activo – Participativo	3	7,8%
	ESTRATEGIA	Reducir trabajo grupal	16	41%
		Mayor nivel de exigencia	4	10,3%
		Coordinación entre profesores	7	17,9%
	CLIMA DE AULA	Relación cercana con el alumnado	7	17,9%
	ACTIVIDADES CULTURALES	Más actividades culturales	2	5,1%
TOTAL			**39**	**100%**

En el siguiente mapa mental se reflejan gráficamente las tres grandes dimensiones surgidas del análisis textual, que hemos presentado en las tablas anteriores:



En estos resultados destaca la insistencia en la práctica como instrumento privilegiado de formación, entendida como prácticas de enseñanza o contacto con los centros escolares, pero también como entrenamiento, como metodología más dinámica y participativa y como utilidad. Estos mensajes no son nuevos en absoluto, sino que han sido expresados en numerosas ocasiones, con diferente grado de insistencia, casi siempre unidos a un rechazo de la teoría o del predomino de la teoría. Tal vez sea éste un buen momento para atenderlos, sobre todo una vez que se detecta su coherencia con las propuestas más innovadoras, aquellas que tratan de evitar la distancia entre el conocimiento expresado verbalmente y el que se activa en situaciones prácticas, las que insisten en la integración de ambos para acabar con la distancia entre teoría y práctica o para que los dos elementos de este binomio se desarrollen en interrelación. Tal vez alguna de las materias que rechaza el alumnado de la muestra podrían ser aceptadas si se logra mostrar su utilidad o su vínculos con la práctica.

Igualmente podría atenderse la demanda de metodología participativa, para que sea coherente el modelo que captan y el que habrán de aplicar en sus propias aulas. Pero no puede dejar de comentarse la aparente incongruencia de la demanda de reducción del trabajo en equipo con la colaboración entre agentes, tan necesaria en la educación actual y sobre la que existe amplio consenso, como se ha expuesto en la primera parte de esta comunicación. Habría que indagar para localizar las causas de esta sugerencia. Puede que se haya

abusado de este tipo de trabajo, tal vez la demanda de coordinación entre el profesorado responda a la necesidad de ser descargados de ciertos excesos, podría deberse al mal funcionamiento de los grupos, sin olvidar la cultura de la competitividad, tan difícil de conciliar, aunque se pretenda, con la colaboración. He aquí otro reto para quienes estén comprometidos con la formación de docentes para una escuela que responda a los nuevos tiempos.
En síntesis, las líneas de acción para la formación de docentes extraídas de las diversas fuentes consultadas para este trabajo y con más consenso son.

- Poner el acento en la *función formativa*, es decir en habilidades y actitudes.

- En consecuencia, utilizar una *metodología activa y participativa*, porque el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas requiere el ejercicio y la vivencia de situaciones significativas. Igualmente para ofrecer un modelo de lo que han de aplicar en su docencia y para poder incidir en su pensamiento o conocimiento práctico.

- Promover el compromiso por el éxito de la totalidad del alumnado y, por lo tanto, la adquisición teórica y práctica de fórmulas de *individualización*.

- Hacer hincapié en la *colaboración* entre iguales como una forma de ayuda a quienes tengan más dificultades, así como la colaboración entre el profesorado y con otros agentes de la comunidad educativa para afrontar las responsabilidades de la escuela

Referencias bibliográficas

Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
Delors,, J. (Dir.) (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.
Fullam, M. (2002) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
Fullan, M. (2002b) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar.* Sevilla: M.C.E.P.
Gimeno, J. (2001) *Educar y convivir en la cultura global***.** Madrid: Morata.
Jares, X. (2006*) Educar para la verdad y a esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos* Madrid: Popular.

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO.
http://www.edgarmorin.org/Default.aspx?tabid=93&gclid=CLDPg97J76ECFVOY2AodOkrPJw

OCDE (2009) Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados.Madrid :Santillana

http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf

OCDE (2006) *Informe PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE.*
INFORME ESPAÑOL.http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf
Pozo, J. I. y otros (2006*) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
Rudduck, J. Y Flutter, J. (2007) *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado.* Madrid: Morata.
Stoll, L. y Fink, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora.* Barcelona: Octaedro.
Wrigley, T. (2007) *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación.* Madrid: Morata.
Zufiaurre, B. (2007) *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre treinta y seis años de cambios en España: 1970-2006*). Barcelona: Octaedro.

Modelo curricular por competencias. Oportunidad de transformación educativa.

José Francisco Oliva Gómez
Universidad Autónoma de Chiapas
jfranciscooliva@hotmail.com

Introducción

En México a partir de agosto de 2008 se implementa la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) consistente en establecer un Marco Curricular Común (MCC) que recupera la definición de competencias genéricas y disciplinares, organizadas en los campos de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias experimentales y Comunicación, que los egresados de ese nivel educativo, deberán alcanzar. Con la finalidad de superar obstáculos políticos la instancia oficial acordó respetar la filosofía y propuestas curriculares de los diferentes subsistemas del país, siempre y cuando fueran revisados y orientados hacia el logro del perfil de egreso del MCC.

En este escenario, en el subsistema estatal de las preparatorias del estado de Chiapas, la implementación de la reforma ha recuperado acciones realizadas de forma conjunta entre el Grupo Técnico Académico y los docentes que pertenecen al subsistema, con intenciones de difundir y socializar los fundamentos teórico-metodológicos del modelo curricular para desarrollar competencias, además de reflexionar las implicaciones del diseño e implementación curricular de este modelo en las preparatorias del estado.

Estas acciones han propiciado la incorporación en el discurso cotidiano de los actores educativos, los elementos del modelo curricular para el desarrollo de competencias aunque con diferentes sentidos y significados. Condición que obliga a establecer un análisis para recuperar las implicaciones de adoptarla de diversas maneras, ejercicio del cual se ocupa la reflexión establecida en la presente ponencia.

El ejercicio es resultado de la observación participativa realizada durante dos años de trabajo con el Grupo Técnico Académico y los docentes de escuelas preparatorias de Chiapas. El ejercicio de sistematización realizado a la fecha se centra en el discurso de los actores de esta reforma, expresado en prácticas sociales cotidianas que recuperan la síntesis del pensamiento, habla, sentimiento y acción de los sujetos, como elemento central para comprender los procesos de incertidumbre que provoca la constante búsqueda de los profesores para formarse y aspirar a nuevos horizontes de relaciones sociales que deben ser nombradas y actuadas ante la reforma educativa actual.

Conceptualización de la noción de competencia

El presente apartado se centra en la discusión de tres orientaciones de la noción de competencia, las cuales son establecidas a partir de la recuperación de las experiencias durante el impulso de la RIEMS en las escuelas preparatorias.

La discusión se inicia explicitando la adopción de la noción como mero conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y valores, lo que genera posiciones que asumen el desarrollo de esos componentes de manera

independiente y que poseerlos garantizaría la integración por los sujetos cuando sea necesario utilizarlos. Mientras que otras miradas asumen la competencia como la movilización de los recursos antes mencionados en la solución de problemas o tareas inéditas en contextos específicos, situación que implica superar la postura anterior mediante la necesidad de desarrollar la competencia de manera integral, por la imposibilidad de desarticular sus componentes a la hora de su expresión, y que comprueba que la separación se da exclusivamente con fines de análisis (Perrenoud, 1999).

Sin embargo, se podría intentar desbordar la noción de competencia hasta aquí planteada mediante una re-articulación de sus componentes, que contemple que la presentación de ellos en cierto orden privilegia ciertos aspectos que llevaría a considerar el énfasis de una perspectiva deductiva si se manifiestan en primer término los conocimientos, luego las acciones y, al final, la disposición del sujeto para alcanzar ciertos valores, lo que necesariamente obligaría a adoptar un proceso educativo con un ideal preestablecido al que todos tendrían que llegar, negando la posibilidad de la generación de nuevas formas de relación social. Por ello, la competencia podría apreciarse a partir de que ciertos valores de grupos sociales específicos generan en sus integrantes una serie de prácticas culturales propiciando disposiciones para realizar determinadas actividades que demandan el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas para producir saberes y conocimientos a partir de prácticas reflexivas. Noción que llevaría a pensar en que la generación de la competencia tendría que pensarse solo en los contextos en que los sujetos se desarrollan. Una aclaración importante, es que la postura anterior podría favorecer confusiones en cuanto adoptar una visión localista y endogámica de ciertos valores culturales, lo cual se supera con la aclaración que los contextos son escenarios simbolizados a partir de las interacciones de los sujetos y que estos son constantemente enriquecidos mediante la socialización de los valores culturales de diversos grupos sociales, gracias a las posibilidades que otorgan para ello los medios de comunicación. Asumiendo que ese proceso se da independientemente de las aspiraciones de ciertos sectores en cuanto a conservar ciertos valores culturales locales o generalizar otros. En todo caso, el papel de la educación debería centrarse en explicitar los valores que orientan las prácticas culturales con la finalidad de reflexionarlas y ayudar a los sujetos a asumir la responsabilidad de decidir qué conservar o cambiar (Touraine, 2000). Esto necesariamente llevaría a pensar en competencias intelectuales que ayuden al desarrollo del pensamiento, si consideramos que el pensar también es un saber hacer, pero determinante para la constitución del ser, propiciando el “saber ser” tan valorado por quienes proponen el modelo curricular para el desarrollo de competencias.

No obstante, independientemente de la perspectiva que se adopte, el desarrollo o manifestación de una competencia están asociados con la realización de una tarea o la solución de un problema, sean estos inéditos o generados a manera de simulación con fines didácticos.

Los programas de intervención educativa

Cuando el ejercicio de reflexión curricular transita de la etapa de diseño a la de implementación y revisión de los resultados esperados, requiere explicitarse en acciones educativas concretas, condición que obliga a pensar en la

organización de las actividades de aprendizaje y enseñanza, incluyendo los recursos didácticos y el proceso de evaluación, así como en su sistematización en un documento que facilite al docente la reflexión y la toma de decisiones para orientar el proceso educativo hacia los propósitos explicitados, de acuerdo con las condiciones histórico-contextuales de los sujetos a quienes va dirigida la oferta educativa (Carr, 1999; Giroux, 1999; Stenhouse,1991; Habermas, 1996 y 2000)

Regularmente el documento que se utiliza para tal fin se conoce como programa, conceptualizado como la reflexión previa necesaria para toda intervención educativa que se establece a partir de la definición de los propósitos que se aspira alcanzar; no obstante que la connotación del término programa parece clara, el asunto se complejiza cuando, por algunas circunstancias, se necesita adjetivarlo con intenciones de clarificar su pretensión; entonces se presentan diversas implicaciones metodológicas que hacen posible la construcción de esos programas adjetivados. Con intenciones de clarificar este asunto, a continuación se hace un ejercicio de diferenciación entre los programas *de estudio, de asignatura*, *de capacitación, de transformación* y *para desarrollar competencias*.

Programa de Estudio

Para fines de este ejercicio reflexivo, se entiende como un programa de estudios a la organización de los contenidos, seleccionados de diversas disciplinas científicas por sujetos con atributos especiales para el trabajo científico tomando en cuenta las capacidades de otros (a los que van dirigidos), con la intención de socializar los productos de tal actividad. En este escenario, estos programas se encargan de organizar la información disciplinaria de la mejor manera, para hacerla llegar a los destinatarios de la oferta educativa; suponiendo que, sólo en un primer momento, es suficiente que los sujetos tengan la información, para que puedan utilizarla eficientemente en mejorar sus condiciones de vida (conocer). Es importante reconocer, en un segundo momento, que los programas de estudio han trascendido la pretensión de hacer disponible la información y han empezado a ocuparse de los procesos necesarios para el procesamiento de la información, los cuales se traducen en esfuerzos serios por plasmarlos en los programas de estudio. De esta manera podríamos sugerir que los programas de estudio se ocupan de concientizar a los sujetos del proceso necesario para lograr el conocimiento (saber conocer).

Programa de Asignatura

Un programa de asignatura se reconoce como la organización sistematizada de contenidos de una disciplina que fueron seleccionados por considerarlos pertinentes para fortalecer los conocimientos de los destinatarios de la oferta educativa, de acuerdo a la utilidad práctica de las aportaciones de las disciplinas científicas en los contextos en que éstas se desarrollan. No obstante dichos programas deben contemplar los procesos que se tomaron en cuenta para la construcción de conocimientos, con la finalidad que quienes estén encargados de dirigir el proceso educativo recuperen las rutas epistemológicas para lograr la apropiación de los productos de las ciencias, pero también los horizontes metodológicos trazados para alcanzarlos. Podríamos mencionar que los programas de asignatura buscan generalizar las ventajas otorgadas por la ciencia y la técnica a todos los sectores de la sociedad (aprender a conocer).

Programa de Capacitación

El programa de capacitación está centrado en generar procesos para que los sujetos puedan desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para utilizar los productos de las disciplinas científicas, con lo que favorecerían el progreso y el desarrollo de los miembros del grupo social al que va dirigido. De esta manera la intención se centra en generar conciencia de las actividades que se desarrollan en las profesiones u oficios de los sujetos; de esto se desprenden tres perspectivas: la primera que establece un proceso rígido, probado científicamente en su eficiencia para obtener mejores resultados, el cual necesita ser adoptado por todos aquellos quienes desarrollen la misma actividad para garantizar el éxito; la segunda, oferta una gama de procedimientos para que quien desarrolle la actividad pueda elegir la de mayor pertinencia al contexto profesional y; la tercera, otorga ciertas libertades a los sujetos que ejercen las profesiones para transformar los procedimientos de acuerdo a los contextos profesionales, siempre y cuando garanticen la eficiencia en las actividades desarrolladas (saber hacer).

Programa de Transformación

Un programa de transformación trasciende los anteriores, porque hace explícito el ideal antropológico que se pretende, es decir, precisa cuáles son las características esenciales del ser que se quiere formar con el proceso educativo ofertado; lo cual implicaría reflexionar acerca de las condiciones histórico-contextuales del grupo social en el que se inserta y definir estas características, para posteriormente plantear el proceso necesario que lleve a los sujetos a la transformación, a partir de las condiciones prevalecientes en el momento del diseño. Con estas pretensiones, los programas pueden recuperar los aspectos contenidos en el conocer, saber conocer, aprender a aprender y saber hacer, pero con perspectivas distintas. Unas destacan el ideal antropológico sin aceptar otras posibilidades formativas; mientras otras se ocupan de explicitar los procesos inconscientes y substanciales, regularmente negados por la racionalidad científica, para orientar la actuación de los sujetos; lo cual llevaría a una reflexión profunda de las diferentes posiciones que se desempeñan en las instituciones del grupo social al que pertenece (saber ser).

Programa para Desarrollar Competencias

La propuesta de diseñar programas para desarrollar competencias recupera las pretensiones de saber conocer, saber hacer y saber ser, que además aspiran a lograr ciertos niveles de conciencia en los sujetos al conocer, hacer y ser. Por lo tanto, para el diseño del programa por competencias es necesario explicitar las competencias pretendidas, en términos de evidenciar con claridad los elementos constitutivos, así como los procesos necesarios para desarrollarlos en los sujetos destinatarios del proceso educativo.

En el apartado siguiente se proponen los aspectos que deberán tomarse en cuenta para el diseño didáctico para desarrollar competencias y establecer una diferenciación de las implicaciones de adoptar diferentes horizontes metodológicos en su diseño, implementación y evaluación.

Metodología para la construcción de programas por competencias

Antes de iniciar con el proceso metodológico para el diseño, implementación y evaluación curricular, es necesario explicitar los horizontes que se aspiran a lograr con el proceso educativo que se pretende implementar.

Para ello se requiere definir **la postura ante las competencias genéricas, disciplinarias y profesionales enunciadas institucionalmente**, es decir, decidir si **se recuperan con intenciones de generarlas en los sujetos que se pretende educar, asumiendo que son las mejores opciones para potencializar su desarrollo; o bien, pensar que pueden ser base para plantear ejercicios reflexivos** que permitan el establecimiento de competencias de mayor pertinencia con la potencialización de los sujetos, de acuerdo a los contextos históricos (Stenhouse, 1991; Habermas, 1996; Perrenoud, 2001; Giroux, 1999; Touraine, 2000).

El Desarrollo de Competencias como Aspiración Principal

Si se elige adoptar como aspiración principal, el desarrollo de las competencias definidas institucionalmente, es necesario establecer un diagnóstico para detectar en qué nivel de progreso se encuentran los alumnos y a partir de ello, identificar aquellas competencias con mayor debilidad en los alumnos y tomarlas como ejes principales de desarrollo los cuales articularán el resto de las competencias.

Una vez realizado el ejercicio mencionado, se pueden **establecer distintos caminos para organizar las acciones didácticas que propicien la consolidación de las competencias**, pensando en que tales acciones se constituyan en el escenario para la expresión de los desempeños descritos en los enunciados de las competencias, mediante la manifestación integral de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Una primera alternativa como situación didáctica sería diseñar proyectos escolares, que contemplen la aportación de las asignaturas, seminarios o materias contenidas en la estructura curricular para el desarrollo de las competencias, traducidas en acciones concretas de alumnos y docentes, que impulsen el proceso de gestión para el éxito del proyecto institucional. Este proyecto no sólo sería el pretexto para que los alumnos expresaran y consolidaran sus competencias definidas institucionalmente, sino también algunas otras que no se hayan explicitado; asimismo potencializaría las competencias de todos los actores intervinientes, resaltando las necesarias para ejercer la docencia y los procesos de gestión educativa, por docentes y directivos.

Una segunda alternativa estaría representada por la definición colectiva, por parte de los docentes, de un tema integrador que articule las principales preocupaciones de los alumnos y docentes, a la vez que propicie el desarrollo de las competencias detectadas con el menor desempeño de aquellas que se pretenden. Sin embargo, este tema integrador es necesario abordarlo con dimensiones de recuperar los contenidos disciplinarios de cada una de las asignaturas o materias, en términos de aplicabilidad y de transversabilidad al relacionarlos de forma interdisciplinaria.

Una tercera alternativa está representada por la posibilidad de respetar los contenidos disciplinarios de los programas de asignaturas y de estudio y a partir de ahí esforzarse por diseñar situaciones didácticas que brinden oportunidades de aplicar esos conocimientos en situaciones cotidianas o simuladas que ayuden a desarrollar las competencias que los docentes hayan elegido, como atribución de sus asignaturas. Además es necesario establecer la transversalidad de estos contenidos disciplinarios para desarrollar competencias de forma conjunta con las actividades de otras asignaturas.

Las Competencias como Ejercicios de Reflexión

Pero si se opta tomar como pretexto las competencias explicitadas, para la reflexión profunda del ideal antropológico necesario para el contexto histórico en que se está inserto, es conveniente determinar a qué nivel se aspira lograr la intervención del proceso educativo; pues, se podría **decidir la implementación de proyectos** que partirían de la delimitación de un "objeto" o problema de transformación, pero que pudieran adoptar dos tipos de orientación: la profesional o la social.

En **el caso del proyecto de transformación profesional**, es necesario centrar la atención en las oportunidades de ingreso al sistema económico que se quiere proporcionar a los beneficiarios del proceso educativo; para ello se requiere establecer un diagnóstico amplio de las necesidades, oportunidades y recursos disponibles en el contexto, con la finalidad de explicitar cuáles son las áreas económicas que ofrecen mayores posibilidades de ofertar empleo, así como las competencias que se requieren de los profesionales. O bien pensar en la potencialización de áreas y recursos no aprovechados hasta el momento para generar otro tipo de oportunidades profesionales; lo cual implicaría la reflexión de las competencias sugeridas para determinar su pertinencia o la necesidad de ampliarlas y/o trascenderlas.

De esta manera, cualquier proyecto de trasformación profesional debe tomar en cuenta la necesidad de recuperar situaciones didácticas que generen las condiciones idóneas para el desarrollo de las competencias, lo cual necesariamente nos obliga a pensar en la vinculación íntima con el sector empresarial, el desarrollo de las instituciones escolares como centros de desarrollo económicos a partir de sus proyectos o bien establecer una vinculación estrecha con sectores sociales con potencial de implementar proyectos sociales, que lleven a construir horizontes de oportunidades para ingresar al sistema económico.

En un proyecto de transformación social, subyace a un análisis profundo del desarrollo de las competencias, si se consideran las implicaciones de adoptarlas como la integración y manifestación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores; lo que necesariamente obliga a pensar la imposibilidad de dirigir con precisión un proceso educativo que oriente a un fin determinado y considerar que las necesidades y deseos de los sujetos son las mejores condiciones para desarrollar y expresar las competencias en los diferentes contextos históricos. Desde este planteamiento el diseño del programa requeriría iniciar con un diagnóstico amplio y profundo de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales junto con los actores del grupo social al que se pretende atender, con la finalidad de explicitar y consensuar los problemas que a juicio de los actores representan mayores necesidades de atención.

En este escenario las situaciones didácticas de mayor pertinencia serían aquellas estrategias que los actores directamente involucrados construyan para solucionar los problemas que han sido consensuados como prioritarios. Por lo tanto las competencias explicitadas institucionalmente y aquellas que se pudieran enunciar de las necesarias, servirían de ejercicio reflexivo para concientizarse de los alcances del proyecto de transformación en la potencialización de las capacidades de los actores.

El lugar de los contenidos en el modelo curricular para el desarrollo de competencias

Antes de establecer la importancia de los contenidos en el modelo curricular para desarrollar competencias es necesario recuperar el término contenido como sustantivo para reflexionarlo y enriquecer su sentido y significación. De esa manera habría que asumirlo como un ente que se encuentra dentro de otro, es decir, asumir la necesidad de establecer una relación dialéctica y dialógica con su contenedor, como la manera de delimitar y precisar su significación, pues de otra manera el sentido del término se dispersa y se vuelve difuso; por ello, un ejercicio necesario para lograr lo anterior es la adjetivación de los contenidos.

Una vez establecida estas coordenadas de discusión se recuperan los contenidos mediante cuatro adjetivaciones, que para este trabajo, son las significaciones presentes en el diseño curricular independientemente del modelo que se trate, a saber: contenidos **temáticos**, contenidos **disciplinares**, contenidos **curriculares** y contenidos **educativos**.

Para iniciar, se puede comentar que los **contenidos temáticos** adoptan como contenedor a un tema, lo cual puede asumirse bajo connotaciones reducidas o amplias. En el primer caso, se recuperarían aquellos aspectos acotados de la producción de conocimientos de las diversas disciplinas de la ciencia, que se consideran relevantes para los sujetos en formación a quienes van dirigidos los programas de intervención, los cuales son necesarios que mediante la socialización y ejercicios cognitivos se apropien de la información para que cuando la requieran puedan aplicarla en contextos históricos específicos. Mientras que en la segunda acepción se pondrían por encima de la producción disciplinaria de conocimientos, pues el tema sería el pretexto de integrar aportaciones de diversos campos de conocimiento y sería el escenario idóneo para realizar ejercicios cognitivos multi e interdisciplinarios, pero a nivel de información para la mejor comprensión del tema.

Mientras que los **contenidos disciplinarios** se asumen dentro de un contenedor concreto como las disciplinas científicas, lo que llevaría a recuperarlos como la producción de conocimientos generados por una disciplina específica, que además se considera pertinente sean conocidos por los destinatarios del programa de intervención, para utilizarlos en contextos históricos específicos, cuando sea necesario. No obstante, esta acepción de los contenidos disciplinares puede ser superada con la recuperación no sólo de la producción de las disciplinas, sino de las tradiciones epistemo-metodológicas que se practican para la generación de los conocimientos, lo que se traduciría en mayores oportunidades formativas para los sujetos en formación, si consideramos que se incluyen las competencias disciplinarias que fueran necesarias en la producción de los conocimientos.

Por otra parte los **contenidos curriculares** necesariamente adoptarían como contenedor al currículum, el cual para fines de este trabajo se adopta como lo explicitado por escrito oficialmente e implementado dentro de cualquier institución educativa formal, sea producto de un proceso de construcción colectiva y reflexiva o bien, por un grupo hegemónico escondido detrás de la identidad de “expertos” o “académicos”. No obstante, es necesario aclarar que la definición obedece a la necesidad de establecer una distinción entre la concepción del término y la noción de contenidos educativos, que se tratará en líneas posteriores. Así dentro de los contenidos curriculares se contemplan

aquellos elementos necesarios para alcanzar el ideal formativo que se pretende favorecer en los sujetos en formación, enfatizando las competencias explicitadas institucionalmente y los procesos metodológicos didácticos para lograrlo.

Finalmente, los **contenidos educativos** encuentran su contenedor en la educación, concebida para este ejercicio como el proceso complejo con dimensiones consientes e inconscientes por el cual se genera, transmite y transforma cultura. Con lo cual el contenido se amplía mediante la inclusión de creencias, costumbres, tradiciones y el lenguaje mismo que se utiliza para explicitarlos, a los ya mencionados en los contenidos curriculares.

Por lo anterior, se asume que los contenidos en un programa de intervención educativa con una perspectiva curricular para el desarrollo de competencias, son las competencias pretendidas para el proceso educativo, si tomamos en cuenta las adjetivaciones propuestas en líneas anteriores. Con fines de aclaración se establece una discusión en torno al lugar que se le otorgarían en los diferentes casos.

Se inicia con la negación de la posibilidad de recuperarlos como contenidos temáticos y disciplinarios, si éstos son adoptados como información para realizar ejercicios cognitivos que lleven a la incorporación en los sujetos en formación, como aprendizajes de tipo declarativo. O dicho de otra forma, tendrían un lugar marginal, exclusivamente como fuente de información que se requeriría para llevar a cabo las acciones necesarias para realizar la tarea o resolver el problema. Incluso en el caso de los ejercicios multi y interdisciplinarios que posibilita el tema integrador, debido a que se quedaría en la comprensión de ciertos temas a partir de información aportada por varias disciplinas, pero sin resolver tareas o problemas concretos.

Con referencia a los contenidos disciplinarios, se les destaca un lugar trascendente en el diseño de la intervención educativa, si se recupera como una integración de los conocimientos generados en una disciplina, con todas aquellas competencias disciplinarias puestas en juego en su producción. Lo cual llevaría a orientar el proceso a desarrollar, en los sujetos en formación, las tradiciones epistemo-metodológicas utilizadas en la generación, difusión, socialización y validación de los conocimientos producidos al interior de la disciplina. Para ello podrían seguirse dos caminos, en el primero sería necesario explicitar los conceptos que se quieren producir en los estudiantes y recuperar la metodología que se utilizó en la disciplina para producirlos, de tal manera que se produzcan las acciones necesarias para reproducir los experimentos o simulaciones que ayuden al proceso de conceptualización; mientras que en la otra opción, sería necesario problematizar a los destinatarios de la intervención educativa para que delimiten un problema de su realidad natural o social, que puedan explicar, interpretar, comprender o transformar mediante los valores, actitudes, habilidades y destrezas que se privilegian en la tradición disciplinaria. Es necesario explicitar que es aquí donde caben también, el desarrollo de las competencias laborales y profesionales, dependiendo de la complejidad y profundidad en que se desarrollen.

Con referencia a los contenidos curriculares puede destacarse un lugar trascendente en el modelo curricular por competencias pues estarían representados por las competencias enunciadas institucionalmente en el currículum oficial, que recuperen aquellos conocimientos, habilidades, actitudes

y valores que se destaquen para llegar al ideal antropológico que se explicita en la educación formal. Es necesario destacar que en los contenidos curriculares se expresa la articulación de los aportes de distintas disciplinas que fueron tomadas en cuenta por los diseñadores, pero también aquellas articulaciones emanadas de la práctica realizada por los docentes, con la salvedad de perseguir el objetivo institucional de alcanzar el desarrollo de las competencias previamente determinadas.

Finalmente, el lugar de los contenidos educativos sería trascendental, si se consideran como la máxima aspiración en el modelo curricular por competencias. Lo que obligaría, además de recuperar las enunciadas institucionalmente de forma explícita, a reflexionar sobre aquellas que son necesarias para impulsar el ideal antropológico de mayor pertinencia para los actores directamente involucrados en la interacción social de un contexto histórico específico. Así, como parte de la tarea de diseño e implementación de programas de intervención educativa, además del análisis minucioso y la reflexión de las competencias enunciadas institucionalmente, sería necesario explicitar aquellas que se privilegian para desarrollar las acciones del grupo social determinado, con la finalidad de profundizar el análisis y la reflexión de los procesos educativos que se están implementando. De esa manera sería necesario, en un momento posterior, la definición de las competencias necesarias para propiciar diversas maneras de inserción de los sujetos a las interacciones de los grupos sociales a los que pertenecen. Condición que obligaría a que la intervención educativa tendría que articularse y partir de aquellos problemas sentidos por los actores principales del proceso formativo y buscar soluciones a partir de los valores, actitudes, habilidades, destrezas e información aportada por las tradiciones locales, integradas a las que ofrecen las disciplinas llamadas científicas.

Es necesario destacar que, desde esta perspectiva, los contenidos educativos que aspira a recuperar los procesos formales e informales, incluidos los contenidos curriculares, disciplinarios y temáticos, privilegiados en la educación formal. La importancia radica en establecer la diferenciación entre los alcances del modelo curricular para desarrollar competencias si se deciden adoptar ciertos contenidos disciplinarios, curriculares o temáticos, que cabrían como tales en el modelo. Toda vez que decidirse por alguno, implica privilegiar cierta complejidad y profundidad de las competencias instrumentales, para desarrollar actividades determinadas, e intelectuales, para generar seres con capacidad de pensar y reflexionar si esas acciones instrumentales llevan al horizonte de mayor pertinencia para los sujetos directamente implicados.

Para concluir estas reflexiones, se destaca la necesidad de análisis y reflexión que demanda el ejercicio de diseño e implementación curricular para el desarrollo de competencias, si se está preocupado de mejorar la oferta educativa para transformar los valores culturales de los cuales existen tantas quejas. Así que poco importancia tendría cuales contenidos recuperar, de los que caben en el modelo, si existe la intención de revisar las implicaciones teórico-metodológicas que llevaría a proponer cualquier intervención educativa.

La evaluación en el modelo curricular por competencias

El modelo curricular para desarrollar competencias, al igual que otros, demanda un proceso evaluativo que ayude a evidenciar los logros de las dimensiones formativas valoradas y explicitadas, para alcanzarse durante el proceso

educativo. No obstante, en éste se destaca un proceso curricular dinámico y flexible que demanda una articulación continua de las fases de diseño, implementación y evaluación curricular, con pretensiones de establecer una vigilancia escrupulosa de la generación y manifestación de las competencias pretendidas, así como de los procesos necesarios para lograrlo; lo anterior, con la finalidad de propiciar la intervención didáctica que favorezca ambos aspectos.
Para ello es importante partir del ejercicio de elegir y/o construir las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que se pretenden desarrollar durante el proceso educativo, con la finalidad de convertirlas en un referente sustancial para realizar el diseño, la implementación y evaluación curricular. Por ello, se hace necesario un análisis minucioso de las competencias con la finalidad de explicitar las evidencias que se requieren para apreciar el logro de ellas por los alumnos; cabe aclarar que las evidencias no se reducen a las evidencias de productos que logran los sujetos en formación, sino también las del desempeño de éstos a la hora de la elaboración de los productos o las soluciones de los problemas y tareas. Sin embargo el ejercicio no se agota ahí, pues es necesario establecer criterios para juzgar los niveles de logro, tanto de las evidencias de desempeño como de productos.
Una vez establecidos los criterios mencionados, se resalta la necesidad de establecer la elección o diseño de los instrumentos de recolección y sistematización de la información pertinente para reconocer las evidencias de la expresión de las competencias, condición que permitirá la emisión de juicios con respecto al progreso formativo de los sujetos, además de favorecer la toma de decisiones con respecto a los momentos futuros del proceso formativo.
No obstante, si se recupera el modelo curricular con dinamismo y flexibilidad, se destaca enfatizar un proceso evaluativo que impulse una perspectiva formativa que contemple la emisión de juicios y toma de decisiones de los actores directamente involucrados en el proceso formativo, con ejercicios de autoevaluación y coevaluación; centrados en perfeccionar el desempeño necesario para superar las actividades establecidas, para realizar las tareas o elaborar los productos, que manifiesten la generación y expresión de las competencias. Donde el ejercicio de recolección, sistematización e interpretación de la información se realiza con fines de profundizar los ejercicios de análisis y reflexión de los actores, que lleven a ampliar sus referentes conceptuales para orientar su actuación, durante el proceso educativo necesario para alcanzar el ideal formativo, en este caso la generación y expresión de las competencias explicitas previamente (Habermas, 1996; Stenhouse, 1991; Giroux, 1999; Toraine, 2000).
No obstante, también se requiere explicitar las necesidades y consecuencias de adoptar una perspectiva verificadora y controladora de la evaluación que enfatiza la medición objetiva de los resultados de aprendizaje, en la cual el proceso anterior es útil para la ponderación de evidencias de las competencias, con vías a establecer resultados de acreditación exactos y justos. Es notable, en esta perspectiva, la inclinación por la heteroevaluación, donde la emisión de juicios y toma de decisiones se centra en un actor con la facultad establecida institucionalmente, lo que necesariamente limita la intervención de los sujetos en sus propios procesos de formación.
Por ello, adoptar una perspectiva formativa, desborda la función de la evaluación centrada en la determinación de los logros formativos y la extiende a

un proceso continuo durante las fases de diseño e implementación, donde el ejercicio explicitado en líneas arriba, aporta referentes ineludibles para valorar la pertinencia de las estrategias, acciones, escenarios, recursos y tiempos establecidos para la intervención necesaria para la generación y explicitación de las competencias.

Hallazgos del ejercicio curricular de las preparatorias de Chiapas

Este apartado destaca los avances establecidos en la comprensión del modelo curricular para desarrollar competencias, durante los ejercicios de diseño, implementación y evaluación curricular con docentes de las preparatorias de Chiapas. Un primer, elemento a destacar es la decisión de las autoridades educativas de evadir una reestructuración curricular y conservar la organización de ésta mediante asignaturas en fases de introducción, profundización y especialización, implantadas en la propuesta curricular anterior. Medida que favoreció atenuar los problemas políticos por los posibles conflictos de intereses ocasionados al alterar las relaciones laborales, pero se ha convertido en obstáculo para avanzar en la adopción del modelo. Lo anterior, porque durante el ejercicio curricular, un número importante de docentes ha iniciado con la recuperación de los programas de asignatura anteriores y limitado la posibilidad de atender las necesidades educativas de los sujetos en formación. No obstante, tal decisión ha propiciado ocuparse de recuperar el análisis y reflexión de las prácticas cotidianas, de tal manera que los cambios generados apuntan a realizar una verdadera reforma, si consideramos que ésta sólo se logra alterando la cultura en las escuelas, convirtiéndose en tarea a largo plazo por los procesos profundos y a la vez lentos que se requieren.

Con la finalidad de explicitar los avances y obstáculos presentados durante los ejercicios curriculares, a continuación se intentan recuperar los elementos abordados en los anteriores apartados del presente documento para analizar las acciones realizadas para la implementación de la reforma.

Así podría iniciar el análisis explicitando que de las tres connotaciones de la noción de competencia manifestadas en este ensayo, prevalece, en la mayoría de los docentes, la aceptada como conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; un reducido número de docentes que la asumen como movilización de recursos para enfrentar tareas o problemas y; la presencia, solo como ideal, en escasos docentes, la posibilidad de desbordar las nociones anteriores mediante la explicitación de competencias a partir de destacar los valores culturales de grupos sociales específicos.

Estas nociones de competencia, recuperadas por los docentes, se ven reflejadas en los ejercicios de diseño curricular cuando en la mayoría de los casos generan programas de estudio o asignatura, recuperando los contenidos temáticos o disciplinarios presentes en los programas anteriores, o en el mejor de los casos pretendiendo una actualización de ellos, con la incorporación de los conocimientos generados recientemente por las disciplinas científicas; Incluso aquellos que requieren diseñar programas de capacitación se concentran en recuperar los procedimientos enfatizados de forma teórica y el diseño se centra en actividades necesarias para apropiarse de la información; aunque existen docentes quienes han avanzado de forma significativa en establecer las actividades necesarias para habilitar a los sujetos en formación en los procedimientos que se pretenden socializar. Así que las posibilidades para generar programas de transformación sigue lejano si contemplamos la

necesidad de explicitar las acciones necesarias para lograrlos, aunque se han logrado identificar a actores preocupados de la transformación social a partir de ocuparse de resolver problemas didácticos, escolares o comunitarios que enfrentan cotidianamente, pero sin que asuman la relevancia educativa de las actividades desarrolladas, además de manifestar resistencia a establecer una sistematización escrita que favorezca la socialización en contextos de mayor amplitud.

Los elementos anteriores se hacen más evidencias cuando se recuperan las opciones que se tienen para desarrollar los programas para desarrollar competencias, pues prevalece en los docentes la intención del desarrollo de competencias como aspiración principal. Además que de las opciones presentadas en este rubro, la mayoría prefiere iniciar el diseño a partir de los contenidos temáticos de los programas anteriores. No obstante, una minoría pretende la recuperación de temas integradores que implique la relación con otras asignaturas, mientras que un número reducido de docentes pretende la construcción de proyectos escolares que se ocupen de la solución de los problemas involucrando las actividades de las diferentes asignaturas. Algo para destacar de estos últimos, es la resistencia a construirlos de manera colectiva, lo cual queda explicitado cuando reclaman que no reciben apoyo de los demás para desarrollar los proyectos propios. Estas condiciones han favorecido el diseño de estrategias didácticas que propician el aprendizaje declarativo y ha frenado de manera generalizada, y a la vez, propiciado la significación, de quienes han reflexionado a profundidad, de aquellas centradas en el favorecimiento del desarrollo de las competencias de forma integrada.

Con respecto a recuperar las competencias como ejercicio de reflexión, podría comentarse que está restringido a un número limitado de docentes quienes se han permitido, a la par de los ejercicios de diseño de los programas, establecer análisis de la pertinencia o de resignificar los enunciados de las competencias para redimensionar las implicaciones en los contextos específicos de Chiapas, incluso de la necesidad de realizar la construcción de competencias que atiendan las necesidades de esos contextos.

Lo hasta aquí abordado, muestra la dificultad que ha representado la aceptación por los docentes de entender a las competencias como los contenidos curriculares o educativos; situación que se manifiesta en los ejercicios de diseño cuando se solicita privilegiar la articulación de las estrategias didácticas y el proceso evaluativo con las competencias pretendidas, provocando reclamos en los docentes por no privilegiar los contenidos temáticos y disciplinarios.

Esta situación se confirma y agudiza en los procesos evaluativos implementados, donde se establecen criterios centrados en actividades convencionales para la apropiación de información como la elaboración de organizadores gráficos, ensayos, exposiciones entre otros, que favorecen competencias de comunicación pero no de otros campos disciplinarios. Lo anterior es provocado por el privilegio de los contenidos disciplinarios y temáticos, que impiden imaginar y diseñar las estrategias didácticas con acciones pormenorizadas que propicien el desarrollo de las competencias enunciadas. Así puede asegurarse que la articulación pretendida entre las fases de diseño, implementación y evaluación curricular, queda para un reducido número de docentes.

Finalmente y con la finalidad de explicitar los avances logrados en los docentes de las preparatorias de Chiapas en la recuperación de los supuestos del modelo curricular para desarrollar competencias, se hace necesario mencionar que la participación en el ejercicio curricular es de un promedio de 550 docentes del total de aproximadamente 2300 docentes, quienes participan en la construcción de las propuestas de las cuatro regiones académicas en que se organiza el estado. De las cuales se nombran representantes de cada una de las asignaturas para la reunión estatal donde se integra la propuesta final, que constituyen un grupo de 104 docentes. Con estos datos se pueden establecer dos conclusiones, una centrada en la imposibilidad para trabajar de manera directa con todos los docentes y otra de la significatividad de los ejercicios realizados por un número reducido, que necesariamente transforma la cultura curricular, si se asume que esta se logra de manera más efectiva en las relaciones cotidianas de estos docentes con el resto de profesores, a partir de las innovaciones incluidas en sus prácticas educativas.

Podría mencionarse que el modelo curricular con sus supuestos queda lejano para asegurar que los docentes de las preparatorias del estado de Chiapas lo han adoptado, pero si duda alguna ha contribuido a convertirse en referentes para realizar ejercicios de reflexión de las prácticas educativas; condición que favorece la transformación de la cultura escolar, quedando pendiente determinar cómo el cambio generado con el movimiento curricular ha propiciado el establecimiento de nuvas relaciones de los actores educativos chiapanecos.

Bibliografía

Carr, Wilfred. 1999. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. 2ª edición. Editorial Morata. España.

Habermas, Jürgen. 1996. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México. Editorial REI. Pp 507.

Habermas, Jürgen. 2000. *Teoría y praxis*. México. España. Editorial Tecnos. Pp 507.

Giroux, Henry. 1999. *Teoría y resistencia en educación.* México: Siglo XXI. Pp. 213-257.

Perrenoud, Philippe. 1999. *Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la actualización del maestro*. SEP. México D.F. Pp 167.

Perrenoud, Philippe. 2004. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Colofón. México D.F. Pp 224.

Perrenoud, Philippe. 2008. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Alternativa Pedagógica. Buenos Aires, Argentina. Pp 250.

Stenhouse, L. 1991. *Investigación y desarrollo del currículum*. Editorial Morata. Madrid, España. Pp 319.

Touraine, Alain (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE. Pp. 9-204 y 273-295.

Innovar la docencia, renovar la Universidad

Dra. Ascensión Palomares Ruiz Ascension. Palomares@uclm.es
Dr. Daniel Garrote Rojas Daniel.Garrote@uclm.es

1. Antecedentes y fundamentación teórica

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requiere una reconceptualización de la cultura docente universitaria. Por tanto, como se indica en las conclusiones del Consejo sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020"), "*la educación y la formación han de desempeñar un papel crucial al abordar los numerosos desafíos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos a los que han de enfrentarse Europa y sus ciudadanos ahora y en los próximos años"*. Además, se pone de relieve, como objetivo estratégico incrementar la **creatividad** y **la innovación**, en todos los niveles de la educación y la formación. Con estos objetivos, se realizó la experiencia que se presenta, en el marco de otras investigaciones iniciadas hace seis cursos, en las que se plantea la necesidad de provocar un cambio en los diseños y propuestas metodológicas, así como en los procesos de evaluación, para favorecer el desarrollo de las competencias específicas y transversales.

Se parte de la base que, en la Universidad, resulta imprescindible investigar y evaluar la vida del aula, con planteamientos didácticos de proyección ecológica. Por ello, la práctica profesional del docente debe convertirse en un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar -y no imponer, ni sustituir- la comprensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propio entendimiento.

En la línea planteada por **Pérez Gómez** (2005) y **Symone** y **Hersh** (2006), la formación integral y la cualificación de los futuros docentes será de mayor calidad si, durante su periodo formativo, mantienen una estrecha relación con profesionales experimentados en la realidad educativa. Además, la implantación de metodologías activas en el aula, permite una formación en competencias del alumnado, lo que exige ensayar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y de sistemas de evaluación, que se adapten a las nuevas directrices europeas. En este sentido, la utilización del ***Portfolio*** como metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación nace como metodología alternativa (**Cole**, 2000; **Salabarrieta**, 2003; **Klenowski**, 2005; **Slater**, 2009; **Armengol**, 2009; **García** y **Baena**, 2009; **Palomares**, 2009). Además, algunos autores la consideran como una de las más apreciadas en el campo del diagnóstico y la orientación en la educación, pues permite valorar no sólo lo aprendido, sino también la capacidad de aprendizaje y las habilidades que se tienen para ello (**Corominas**, 2000; **Barragán**, 2005; **Valero**, 2007; **Gracia** y **Pinar**, 2009).

El ***Portfolio*** posibilita al alumnado dar vida e implicarse personalmente en una asignatura, ofreciendo una visión global, creativa, reflexiva y crítica (**Palomares**, 2009). Por ello, en la experiencia realizada con el alumnado la asignatura de "*Atención Educativa a las Dificultades de Aprendizaje*", se ha puesto especial énfasis en el diseño y elaboración del ***Diario de Aprendizaje*** (Trabajo Individual) y en el ***Estudio de Casos*** (Trabajo Colaborativo), desde una perspectiva holística e innovadora.

El ***Diario de Aprendizaje*** es una estrategia que facilita el aprendizaje del alumnado a través de la reflexión personal de sus experiencias -vividas dentro y fuera del aula- relativas a su proceso de aprendizaje, por lo que constituye una importante fuente de información sobre los procesos de autoevaluación, cumplimiento de los objetivos, funcionamiento y relaciones de la clase, aspectos socioculturales y afectivos, etc. Como indica **Bailey** (1991), los factores afectivos pueden ser tanto -o más- relevantes para el aprendizaje que el método, la presentación de los contenidos o los materiales.

Aprender de forma colaborativa permite al alumnado recibir retroalimentación y conocer mejor su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que le facilita la aplicación de estrategias metacognitivas para optimizar el rendimiento. Además, aumenta la motivación, al generar fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión, mediante la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, estimulando su efectividad y responsabilidad, lo que incide en su autoestima y desarrollo.

El ***método del caso*** desarrolla competencias relacionadas con el uso de la información, la creatividad y el análisis crítico, así como la capacidad de anticipar y evaluar el impacto de las decisiones adoptadas. Resulta obvio que cada caso precisa una metodología concreta; sin embargo, consideramos que el alumnado debería disponer de un procedimiento estandarizado, sujeto a los objetivos propuestos (**Palomares**, 2007: 247).

2. Diseño y metodología

La experiencia se encuentra en el marco de otras investigaciones, en las que como indica la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), desde la perspectiva de un nuevo paradigma formativo socio-constructivista centrado en los estudiantes, el profesorado debe utilizar modernas metodologías activas. Algunas investigaciones han sido publicadas y presentadas en diversos Congresos y Encuentros de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente.

El diseño integra la delimitación de la muestra, la definición de los objetivos planteados, la descripción de los principales instrumentos a utilizar, el análisis de los datos y las conclusiones más relevantes.

2.1. Población y Muestra

El **contexto** de la investigación es la UCLM, en el Grado de Maestro de la especialidad de Educación Infantil (Grupos A y B), en el curso 2009-10, planteándose como **objetivo básico** que, el alumnado -guiado y motivado por

el profesorado- desarrolle un papel fundamental en la adquisición del conocimiento, *aprendiendo a aprender,* convirtiéndose en el organizador de su propio aprendizaje, destacando la importancia dada a las propuestas de mejora creativas e innovadoras, así como las observaciones que se realizan.

2.2. Objetivos específicos:

En esta experiencia, nos planteamos los siguientes objetivos:

a) Potenciar la autonomía del alumnado, el pensamiento reflexivo y crítico, las actitudes colaborativas, las destrezas profesionales y la capacidad de auto y coevaluación, así como el aprendizaje relevante.
b) Interactuar social y profesionalmente con su entorno, mediante el estudio de casos, la propuesta de solución a problemas, el trabajo colaborativo, etc.
c) Organizar la asignatura de forma creativa, partiendo de un centro de interés elegido libremente.
d) Reflexionar críticamente sobre las mejoras y dificultades en el aprendizaje relevante del alumnado que puede suponer el trabajo colaborativo en el aula del profesorado.
e) Participar en las actividades que faciliten el intercambio de experiencias y la comunicación con sus compañeros/as.
f) Valorar la necesidad de que las fichas individuales de todo el trabajo desarrollado se incluyan reflexivamente en el *Portfolio*.
g) Comprobar si el trabajo que incorpora la autorreflexión refuerza el aprendizaje del alumnado y facilita oportunidades para su propia Autoevaluación y la Coevaluación del trabajo de sus compañeros.
h) Analizar críticamente y aportar propuestas de mejora en el desarrollo del trabajo individual y colaborativo, y procurar llevarlas a la práctica.
i) Reflexionar sobre la necesidad de que la evaluación del *Portfolio* se diseñe con fines formativos, por lo que debe integrarse en dicho proceso.

2.3. Instrumentos

Se ha considerado la utilización de los créditos ECTS como valores que representan el volumen efectivo del trabajo del alumnado, especificando *qué debe aprender* y *cómo lo debe aprende*r, distribuyendo el tiempo y las tareas que incluyan las diversas posibilidades metodológicas (E-A presencial, E-A dirigido y E-A autónomo); por ello, se diseñó una *Ficha de Seguimiento* del trabajo (**Diario de Aprendizaje**). De esta forma, **el estudiante se convierte en el organizador de su propio aprendizaje**, elaborando su propia ficha y utilizando las TIC's.

En la investigación, se han analizado los trabajos realizados por el alumnado y se elaboraron -y aplicaron- diversos Cuestionarios, en los que se planteaban una serie de cuestiones a responder, siendo la escala de valoración utilizada la siguiente: 1= nada; 2= poco; 3 = regular; 4= bastante; 5= mucho.

El modelo de investigación más adecuado para la consecución de los objetivos planteados es de carácter no experimental propiamente dicho (**Campbell** y

Stanley, 1978), basado –principalmente- en la aplicación de cuestionarios y análisis de los trabajos. Se ha procurado obtener información sobre las variables que intervienen en la investigación de la realidad en que nos encontramos y –al tiempo- provocar la reflexión sobre la propia actitud personal y profesional.

Conforme a lo indicado por **Guba** (1989), se puede decir que la dimensión cualitativa de la investigación reúne los cuatro criterios de rigor: valor de verdad (*credibilidad*), aplicabilidad (*transferibilidad*), consistencia (*dependencia*) y neutralidad (*confirmabilidad*). La *novedad* del estudio radica en los objetivos que pretende, dado que no hay estudios suficientemente ilustrativos, que formulen de forma autónoma y científica propuestas concretas de mejora de la situación actual.

El análisis de los datos cuantitativos se ha realizado mediante el programa SPSS (versión 17.0), que ha facilitado –en algunos casos- información muy concreta sobre los indicadores establecidos y el grado de cumplimiento de cada uno de ellos.

2.4. Desarrollo de la experiencia

Los ejes básicos con los que el alumnado ha elaborado su *Portfolio* son:

a) **Trabajo Individual,** reflejado en el **Diario de Aprendizaje** (Ficha de seguimiento), incluye el *trabajo autónomo* y las *reflexiones críticas y creativas* sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula: exposiciones del profesorado y de los grupos colaborativos, visitas a instituciones educativas y sociales, entrevistas, etc.

b) **Trabajo colaborativo**, centrado en el **Estudio de Casos** reales, con el objetivo de insertar la educación dentro del proyecto de vida y conectar la evolución personal con el desarrollo del medio en que se vive, favoreciendo la cohesión y la visión sistemática de elementos hoy fragmentados, como son: la educación, la familia, la formación, la sociedad, el desarrollo laboral, la evolución nacional, etc.

Respecto al diseño y contenido de todo el trabajo realizado en la asignatura "*Atención Educativa a las Dificultades de Aprendizaje*", resulta muy interesante la reflexión de una alumna:

"Llevaba muchos días dando vueltas a cómo dar forma a este conjunto de folios, por suerte, al poco tiempo la inspiración me "iluminó". Pensé unir cada uno de los apartados de este Porfolio de manera que reflejase -lo máximo posible- lo que ha despertado en mí esta asignatura. Y sólo me venían a la cabeza sensaciones y sentimientos, ganas, optimismo, fuerza… Hallase la solución que fuera, sólo tenía en mi cabeza hacer algo que se asemejase al significado de las palabras: "original y creativo"; pero, a la vez, mi deber y propuesta era realizar un trabajo por mi misma en el que se reflejase mi esfuerzo, mi entrega y mi implicación con la asignatura. Y eso me lleva a tener mis miedos, inseguridades, dudas… por si no consigo lo que pretendo, aunque sé que he hecho lo que he podido y ganas no me han faltado. A pesar de todo, no desaparece de mi cabeza la idea de que me juego la última carta con la exposición y entrega de este gran trabajo. (…) A decir verdad, para ser el

primero que realizo, no se me ha dado tan mal tener claro lo que quiero incluir, aunque, en un principio, la palabra Portfolio me parecía estar sacada de un diccionario de cualquier otro idioma; y una vez que encajé su significado, me produjo ese miedo del que antes hablaba (…) Soy de las personas que piensan que todas las partes del cuerpo ejercen su función imprescindible para el desarrollo de una vida plena. En esta vida *(Atención Educativa a las Dificultades de Aprendizaje),* las personas *(mis compañeros y yo) tenemos un* cuerpo *(nuestro trabajo) que es guiado y dirigido por el* cerebro *(nuestra profesora). Nuestro cuerpo, a su vez, incluye distintas partes, aunque en mi especial vida, no creo que todas sean imprescindibles, sólo aquéllas que a continuación explicaré. Cuando digo especial vida, me refiero a vida privilegiada, pues soy afortunada de haber elegido un camino para mi vida que siempre estuve esperando. El camino por el que el cerebro guía mis pasos es del de la enseñanza, el de la educación. (…).Mi Porfolio es el* ***Cuerpo Humano****, pues estamos en continuo aprendizaje, siempre hay* bocas *(****Frases célebres****) que articulan frases que nos hacen reflexionar y que nos remueven la conciencia; pero también hay* espadas *que llevan consigo etapas pasadas, diferentes, con historias conmovedoras, agradables y desagradables, hacia las cuales el* cuello *(****Experiencia personal****) nos permite mirar o no. No hay que olvidar que todas esas historias, en parte las vamos labrando con nuestras propias* manos *(****Trabajo autónomo****), y que a veces, sin unos* ojos *(****Trabajo individual dirigido****), capaces de coordinarse también para controlar el movimiento, no podrían llevarse a cabo. Nuestro cuerpo necesita un buen* tronco *(****Trabajo colaborativo****) para poder reforzarse, ayudado de* las extremidades *(compañeros de grupo) para potenciar las carencias que se detecten, ya que estas distintas partes del cuerpo han de cooperar para que haya un buen funcionamiento. Pero tenemos aspectos muy secundarios, con menos importancia, como el* pelo *(****Anexos****),.. y otros a los que no damos mucha importancia como las* articulaciones *(****Guía docente****), que son la fundamentación de nuestros movimientos.. Sin embargo, a ningún sito real podemos llegar sin unos* pies *(****Conclusiones****) seguros de cada paso que se da. ¿Y la parte más importante?: tenemos que saber por qué hacemos lo que hacemos, nuestras razones y puntos de partida, y para ello, el* corazón *(****Justificación-Introducción****) es el que manda. Pero nada de esto tendría sentido si nuestro cuerpo fuese un cuerpo sin más, ya que, ante todo, hay que ser HUMANO. Por ello, a este CUERPO (****Portfolio****) se le asigna este adjetivo, porque contiene sentimientos, pensamientos, reflexiones, esfuerzo, esperanza, libertad…"* (N. Gallego)

También resulta ilustrativa la reflexión realizada por otra alumna de la asignatura "*Atención Educativa a las Dificultades de Aprendizaje*":

"Mi Portfolio es el ***Cofre de los Tesoros.*** *El título se basa en la orientación general que le he dado, debido a que esta asignatura la considero un descubrimiento único y valioso. Este Cofre de los Tesoros me ha dado todo lo que necesito para armarme como lo hace un pirata para poder conquistar los mundos inhóspitos que son los niños y las niñas de educación infantil. En él, podemos encontrar diferentes apartados: joyas para adornar mi carrera como docente (****trabajo colaborativo****), espadas para defenderme cuando esté en la*

*pelea del día a día como profesora (**trabajo individual dirigido**), palas para cavar, para desenterrar este tesoro (**trabajo individual autónomo**) y mapas y guías por los que me debo orientar para conseguir descubrir nuevos horizontes (**Diario de Aprendizaje**). Considero que soy una afortunada al haber encontrado esta asignatura, y ahora puedo decir que con este hermoso cofre podré empezar mis propias batallas, con los utensilios necesarios"* (M. Pedreño)

En esta experiencia, nos hemos centrado en el **método activo de aprendizaje basado en un caso**, partiendo de la descripción de una situación real relacionada con un problema, un desafío, etc., que es afrontada por el equipo colaborativo, en un determinado contexto de aprendizaje y en un momento concreto para reflexionar, analizar, valorar, identificar, etc., considerando todas sus dimensiones, para poder ofrecer una/s solución/es al mismo.

3. Conclusiones y resultados relevantes

Esta parte representa un importante pilar que facilitará nuevas investigaciones y el análisis comparativo de los resultados más significativos de las variables estudiadas respecto a los obtenidos con otras asignaturas del Grado de Maestro, en el curso 2010-11. A continuación, se exponen los aspectos más relevantes provenientes de los cuestionarios y trabajos incluidos en el *Portfolio.*

Queda claro que el análisis de la *calidad de la docencia universitaria* no se puede reducir a la actuación de los docentes, ya que –en gran medida- lo que éstos hacen está condicionado por la entidad a la que pertenecen, sus objetivos y programas, cultura institucional, legislación y política universitarias, financiación, relaciones con el entorno, recursos, etc. Por tanto, para *transformar las tradicionales metodologías didácticas,* se precisa reducir el número de alumnos por clase e introducir cambios en la organización de los espacios, tiempo y recursos, que posibiliten la construcción de auténticos ambientes de aprendizaje, en los que el alumnado pueda desarrollar un estilo de aprendizaje autónomo que promueva la respuesta a la diversidad. En este sentido, coincidimos con **Alfageme** (2009), cuando indica que los modos tradicionales de hacer en las aulas se deben modificar y, para ello, son necesarias grandes dosis de creatividad, espíritu crítico y cultura de "*razonar y reflexionar*".

Como en otras metodologías activas, las **competencias docentes** se centran en la gestión y dinámica de grupos, y –sobre todo- en saber escuchar y actuar. Por ello, otra innovación que hemos introducido ha sido que los dos profesores que impartíamos la asignatura en los grupos A y B, hemos trabajado colaborativamente, actuando –al mismo tiempo- en un aula, quedando demostrado que llevar a la práctica los supuestos de la investigación-acción exige concebir la educación como proceso de socialización, que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y reelaborar una alternativa conjunta. Además, se ha comprobado que el trabajo docente en el estudio del caso requiere que sean capaces de:

a) Justificar la elección de ese caso.
b) Determinar claramente los objetivos propuestos.
c) Motivar al alumnado.

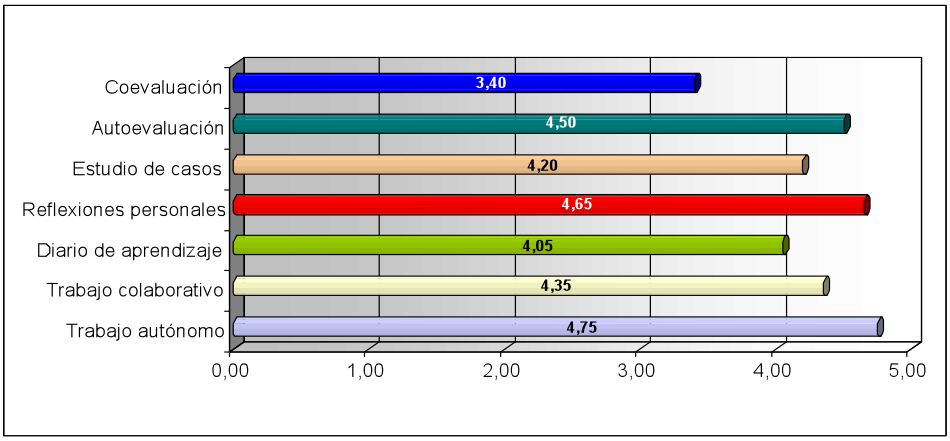
d) Especificar los pasos o fases a seguir.
e) Diseñar el debate, especificando los tiempos de cada fase.
f) Incentivar el debate y la reflexión crítica.
g) Facilitar y mediar en el proceso, siempre que sea preciso.
h) Creer en la potencialidad del método.

El Método del Caso, como metodología activa, ha resultado de gran utilidad para potenciar el aprendizaje relevante del alumnado, al favorecer la reflexión y el análisis crítico de problemas reales, y -desde una perspectiva holística- buscar soluciones posibles y válidas (**Garrote** y **Palomares**, 2010 a).

El grado de satisfacción del trabajo realizado, utilizando como base el *Portafolio*, es muy alto (87%), similar al expresado en investigaciones anteriores. Además, *el alumnado que posee mejor expediente académico lo valora más positivamente*. Como puede comprobarse (**Gráfico 1),** el grado de satisfacción medio obtenido respecto a la realización de algunas actividades que componen el *Portfolio,* en una escala de 1 a 5, es muy favorable, estando las valoraciones cercanas al máximo.

GRAFICO 1

GRADO DE SATISFACCIÓN EN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES



El ***Diario de Aprendizaje*** también ha sido una estrategia que –según el 81%- ha facilitado considerablemente el control del proceso de aprendizaje y, aunque resulta trabajosa su elaboración, nos ha permitido recuperar la visión del aula como escenario complejo y dinámico, facilitando la observación del comportamiento del alumnado en su contexto natural. Coincidimos con **Bailey** (1991), subrayando que puede promover la reflexión crítica sobre los procesos de aprendizaje, estimulando la autonomía y la participación activa en su propio proceso y en el funcionamiento de la clase.

La evaluación del *Portfolio* se ha diseñado con fines formativos, por lo que se ha integrado en el proceso, usando un sistema de criterios de referencia. En este sentido, el alumnado ha realizado su conclusión reflexiva y crítica, en la que incluye la evaluación de la asignatura y su autoevaluación. Respecto a la evaluación global y final de la experiencia, el 89% del alumnado que ha

participado en la misma, la valora como excelente y muy gratificante, proponiendo que se generalice a otras asignaturas y cursos. En estas conclusiones también coinciden autores como **Peña** y **Ball** (2005), manifestando que el *Portfolio* constituye un invalorable recurso para la evaluación centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Consideramos que un trabajo que incorpora la autorreflexión refuerza el aprendizaje del estudiante, facilitando oportunidades para su propia autoevaluación y coevaluación del trabajo de sus compañeros, por lo que se han incluido diversas actividades. Una de las principales conclusiones es la importancia dada al aprendizaje autónomo y su relación con los problemas de la vida ordinaria. En este sentido, resulta ilustrativa la reflexión realizada por una alumna:

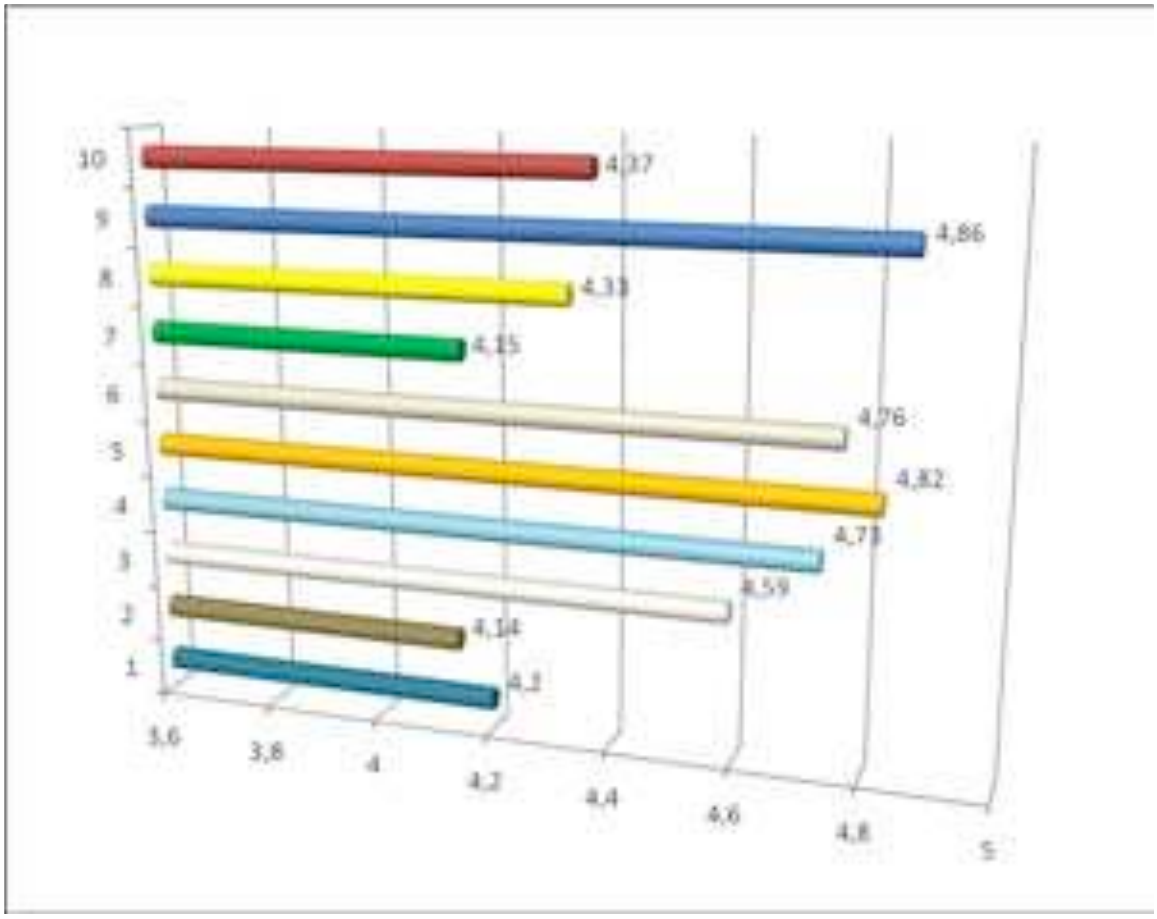
"*La Naturaleza, para algunos, puede parecer un concepto muy lejano y que no tiene mayor relevancia en nuestras vidas (...). Sin embargo, el respeto a la Naturaleza es fundamental y -lo será más- cuando nuestros alumnos hayan crecido, su enseñanza debe empezar desde el Jardín de Infancia, con actividades y lecciones que introduzcan esta noción y la tremenda influencia que tiene el entorno en nosotros y viceversa (…). Por ello, propongo este* ***Porfolio****, ya que si miramos muy adentro de nosotros, nuestra vida es similar al desarrollo de una planta. Desde que somos engendrados, somos una pequeña semilla que con amor, alimentación, cuidados, respeto… que nos brindan las personas de nuestro entorno, llegamos a nacer de una manera sana, de igual forma que nace una FLOR. (..) Y ¿cómo no!, para llevar a cobo mi Portfolio,* ***he elegido investigar el crecimiento de una flor****, que –desde siempre- me ha llamado la atención y que nunca he tenido la oportunidad de centrar mi curiosidad en ella, y que gracias a este trabajo he hecho que me ponga en contacto -aún más- con la naturaleza. He de decir que mi idea surgió gracias a mi madre, ya que ella ama a las plantas y me invitó a que cultivase una planta en casa, para ver con mis propios ojos el desarrollo de mi idea para este trabajo, y que hoy cuido con admiración por ser mi primera flor. En fin, la flor escogida ha sido la* ***ROSA BLANCA****, que tiene como significado la amistad sincera sin condiciones, en la cual no existe raza, sexo, ni etnia, siendo la esencia de la vida cotidiana. Hay muchas formas de expresar los sentimientos, pero para mí una de las mejores formas es a través de una rosa, que guarda muchos significados en sus pétales y colores. Para esta asignatura yo he necesitado expresar todos mis sentimientos, con los que he trabajado a flor de piel, utilizando sobre todo la empatía.* (C.L. Gimena).

El **trabajo colaborativo** ha posibilitado que el alumnado pase de ser observador pasivo y receptor repetitivo, superando los tradicionales hábitos de memorización mecánica, al promover procesos dialógicos que conduzcan a la confrontación de otras perspectivas y la negociación propia de la dinamicidad de un aprendizaje que conduce al desarrollo y la interacción social. Además, se ha comprobado que cualquier proceso grupal debe basarse en la aceptación de todos sus integrantes y conseguir determinados niveles de comunicación y confianza, que posibiliten dar -y recibir- apoyo, así como resolver asertivamente los conflictos que se presenten en las relaciones humanas, para poder tomar decisiones conjuntas que favorezcan la consolidación como equipo. Por ello, el

aprendizaje colaborativo desarrollado se ha caracterizado por la igualdad que debe tener cada persona en el proceso de aprendizaje y la colaboración -entendida como conexión-, profundidad y biodireccionalidad que alcanza la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles.

En la experiencia realizada, se ha demostrado que el *Portfolio* es como una ventana que no sólo nos facilita información del trabajo del estudiante, sino que también nos permite conocer su manera de pensar y sentir, por lo que su utilización se ha ido progresivamente extendiendo, incluida su modalidad *digital.* Lógicamente, este último está especialmente indicado en el contexto del EEES, pues es más flexible y facilita la incorporación y actualización de elementos con mayor facilidad. Investigaciones anteriores, como las realizadas por **Mokharti** y **Yellin** (1996), concluyen que el 86% del alumnado afirmaba que el *Portfolio* promovía un aprendizaje más colaborativo. En este sentido, en la experiencia realizada en el curso 2009-10, el alumnado valora que las competencias colaborativas se han desarrollado con unas puntuaciones cercanas al máximo (**Gráfico 2**).

GRÁFICO 2



COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL TRABAJO COLABORATIVO

COMPETENCIAS		MEDIA
1	Desarrolla la capacidad de adquirir y manejar información	4,20
2	Aumenta la capacidad de valorar críticamente situaciones, enfoques, resultados y alternativas	4,14
3	Facilita la interacción social y profesional con el entorno multicultural	4,59
4	Aumenta la investigación-acción	4,73
5	Desarrolla habilidades de trabajo en grupo y mayor colaboración	4,82
6	Intensifica el intercambio de experiencias y la comunicación entre sus compañeros/as y con otros profesionales	4,76
7	Desarrolla habilidades de análisis, selección, búsqueda y evaluación de la información	4,15
8	Promueve el pensamiento reflexio y crítico, actitudes colaborativas, y capacidad de auto y coevaluación	4,33
9	Promueve la capacidad de comunicarse y trabajar con peersonas de contextos multiculturales	4,86
10	Posibilita una mejor organización del trabajo desarrollado y de la documentación elaborada	4,37

4. Propuestas de mejora

Resulta obvio que el docente universitario debe poseer grandes dotes humanas y ser capaz de transmitir esa energía activa que estimule en el alumnado un cambio paradigmático, para unir esfuerzos e implementar estrategias efectivas frente al individualismo y la competitividad que nos envuelve en la sociedad actual, a fin de que le posibiliten una *efectiva inserción social, desarrollando todas sus capacidades para la convivencia y la autorrealización personal, profesional y laboral.*

Las propuestas de mejora elaboradas han propiciado *el pensamiento reflexivo y crítico*, así como la mejora de la iniciativa personal, la comunicación y el compromiso social, con un trabajo bien realizado. En este sentido, para la elaboración de la *Ficha de Seguimiento*, se propone: la utilización de las TICs (71%), frente al formato tradicional; disponer de un diseño/plantilla previos (89%); y flexibilizar su cumplimentación. Se coincide con otras experiencias realizadas en diferentes asignaturas de la UPC (**Armengol,** 2009), pues resulta necesario utilizar las TICs para elaborar y evaluar las reflexiones realizadas por los estudiantes sobre el aprendizaje de competencias genéricas a lo largo de una titulación. Estas herramientas (e-Blook, Wiki, Blog, etc.), podrían servir para

que el alumnado gestione –con mayor facilidad- el día a día de sus reflexiones acerca de su aprendizaje y se mejore su capacidad de *aprender a aprender*.

Hemos comprobado que el alumnado realiza numerosas *actividades autónomas* relacionadas con la asignatura, dedicando mucho tiempo a ello; sin embargo, no las comparte con otros compañeros. En este sentido, se precisa crear el contexto adecuado para *intercambiar las experiencias y aprendizajes producidos fuera del aula* mediante aprendizaje autónomo.

Se ha considerado que *las metodologías docentes deben favorecer la generación del conocimiento*, frente a la simple transmisión del mismo. Por tanto, el uso del *Portfolio* facilita al docente el uso metodologías activas, en las que el alumnado -guiado y motivado por el profesorado- desarrolla un papel fundamental en la adquisición del conocimiento, *aprendiendo a aprender*. En este sentido, investigadores como **Mokharti** y **Yellin** (1996), concluyeron que el 71% del alumnado manifestaban que el *Portfolio* incrementaba la actitud reflexiva, mientras el 63% consideraba que ayudaba a establecer –en clase- un clima de seguridad.

También queda claro que es necesario *formar en competencias*, pues posibilitan una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo y que los estudiantes son capaces de demostrar al final, de un proceso educativo. Todo ello se ha confirmado también en trabajos de investigadores anteriores, como **Colás** (2005), **Barragán** (2005), **Peña** (2005); **Arraiz** (2006), etc., que han insistido en las ventajas del *Portfolio* en la formación basada en competencias.

El **Método del Caso**, como metodología activa, ha resultado de gran utilidad para potenciar el aprendizaje relevante del alumnado, al favorecer la reflexión y el análisis crítico de problemas reales, y -desde una perspectiva holística- buscar soluciones concretas. Por ello, se considera adecuado que –en próximos cursos- se extienda su utilización también al trabajo individual dirigido (**Garrote** y **Palomares**, 2010 b).

Podemos concluir, subrayando que nuestra experiencia con las nuevas metodologías pretende ser una propuesta de mejora de la calidad metodológica de la docencia universitaria, una línea de trabajo coherente con las necesidades y desafíos actuales de la formación universitaria, por lo que consideramos que el *Portfolio*, nos ofrece la ocasión para mejorar estas competencias, al implantar un sistema estructurado de participación activa y reflexiva del estudiante en el desarrollo individualizado del currículo de las asignaturas. Lógicamente, esta propuesta es un proyecto en fase de experimentación sobre la propia práctica docente que –necesariamente- debe ir perfeccionándose, en base a las informaciones recogidas a partir de su propio uso, como venimos haciendo desde hace cinco cursos.

Referencias bibliográficas

- ALFAGEME, Mª B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *E. Siglo XXI*, Nº 25, 209-226.
- ARMENGOL, J. HERNÁNDEZ, J. y MORA, J. (2009). Experiencias sobre le uso del portafolio del estudiante en la UPC. *Revista de Educación a Distancia*. Monográfico VIII. Abril, 2009.
- ARRAIZ, A. (2006). El portafolio etnográfico de evaluación de competencias. *I Jornada de Innovación docente, TIC e Investigación Educativa*. Zaragoza.
- BARRAGÁN, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo EEES. Una experiencia práctica en la universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), pp. 121-139.
- BAYLEY, K. (1991). Diary studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game. En SADTONO (Ed.), *Language Acquisition and the Second/Foreign language Classroom.* Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.C. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CANO, Mª E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Nº 12, 3.
- COLÁS, P. (2005). Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del EEES. *Revista de ciencias de la Educación*, 204, pp. 520-538.
- CONSEJO UE (2009). Conclusiones de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020"). Diario Oficial de la UE (28-05-2009).
- COLE, D.J. (2000). *Portafolios across the curriculum and beyond*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- COROMINAS, E. (2000). ¿Entramos en la era del portafolios? *Bordón*, nº 52 (4), pp. 509-521.
- GARCIA, B. y BAENA, R. (2009). El uso del portafolios en la docencia universitaria: experiencia de renovación metodológica en la asignatura de Geomorfología Fluvial. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 49/3.
- GARROTE, D. y PALOMARES, A. (Coord.) (2010 a). *El éxito del Esfuerzo. El Trabajo Colaborativo (Estudio de Casos)*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la UCLM. E-BOOK.
- GARROTE, D. y PALOMARES, A. (Coord.) (2010 b). *La respuesta a la diversidad, aquí y ahora. El Trabajo Colaborativo (Estudio de Casos)*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la UCLM. E-BOOK.
- GRACIA, J. y PINAR, M.A. (2009). Una experiencia práctica de evaluación por competencias mediante el uso del portafolio del estudiante y su impacto temporal. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2, Nº 2, 210-220.
- GUBA. E.G. (1989). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal (pp.148-165).
- KLENOWSKU, V. (2005) *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.
- MOKHTARI, D. y YELLIN, D. (1996). Portfolio assessment in teacher education: Impact on preservice teachers knowledge and attitudes. *Journal of Teacher Education,* 47, pp. 245-248.

- PALOMARES RUIZ, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PALOMARES RUIZ, A. (2008). "Educación para la ciudadanía y la convivencia". *Contextos Educativos*, Nº 11, 71-94.
- PALOMARES RUIZ, A. (2009). "El nuevo modelo docente en el paradigma formativo centrado en el alumnado". *Enseñanza & Teaching*, Nº 27, 45-75.
- PALOMARES RUIZ, A. y GARROTE ROJAS, D. (2009). "Competencias y Currículum en la práctica". Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Competencias Básicas. Ciudad Real: Publicaciones UCLM.
- PALOMARES RUIZ, A. y GAROTE ROJAS, D. (2009). Una experiencia para la universidad europea: Las nuevas metodologías en la práctica docente. Ponencia presentada en el *V encuentro de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente*. Albacete: Publicaciones UCLM.
- PALOMARES RUIZ, A. y GARROTE ROJAS, D. (2010). Un nuevo modelo docente por y para el alumnado. *ENSAYOS,* Nº 24.
- PEÑA, J. y BALL, M. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Educere*, vol 9, n. 31.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Coord.) (2005). *Informe de la CIDUA*. (http://www2.uca.es/facultad/medicina/nuevosplanes/informecidua.pdf).
- SLATER, T. (2009). Classroom Assessment Techiques Portfolios. http://www.flaguide.org/cat/portfolios/portfolios1.php. (Consulta 14/01/2009).
- SOLABARRIETA. J. y VILLARDÓN, L. (2003). Concepto de evaluación en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. *Seminario Internacional orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior.*
- SYMONE, R. y RERSH, L. (Comp.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Málaga: Aljibe.
- VALERO, M. y otros (2007). Introducción de un portafolio para fomentar competencias transversales de los estudiantes universitarios. *Educación Médica*, Nº 10 (4), 244-251.

El grupo de trabajo como estrategia didáctica en la formación permanente del profesorado

Laura Pérez Granados
lauraperez@uma.es
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga

Introducción

El avance conseguido en los últimos años a nivel social, económico y político, hace que la educación viva, desde hace varias décadas, un importante proceso de cambios y reformas constantes, renovación de las metodologías, utilización de nuevos lenguajes, cambios en la estructura del sistema…, la formación docente no ha sido una excepción, y por ello, constituye el eje central sobre el que gira este profundo y complejo cambio.

La modalidad 'grupos de trabajo', destacada como favorita entre los docentes andaluces[105], es una de las diversas actividades de formación encaminada a dar una respuesta ajustada a la diversidad de perfiles y niveles de experiencia profesional existentes. Esta modalidad tiene un elevado grado de implicación y compromiso con dicha mejora de los docentes que han participado en ella. Se destaca de la normativa que la regula, que los grupos de trabajo son una actividad de autoformación basada en los problemas prácticos de la actividad docente, y más próxima a los contextos en los que esta actividad se realiza que, gracias a los itinerarios flexibles permite adecuarse a diferentes grados de experiencia profesional.

El propósito fundamental de esta comunicación es dar a conocer el proceso de elección y de formación del grupo de trabajo como una de las modalidades de formación permanente del docente. Concretamente se muestran los resultados obtenidos tras una investigación de estudio de casos realizada a un grupo de trabajo formado por docentes de Educación Infantil y Primaria.

Objetivos de la investigación

Principalmente el objeto de estudio consiste en conocer la globalidad del proceso de formación de un grupo de trabajo, la elección de tal modalidad por parte del profesorado, el papel que adopta el asesor/a de referencia en este proceso, las actividades que se realizan para tal fin, es decir, hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del docente dentro de esta particular modalidad de formación.

Para ello, las metas que perseguimos son:
1. Conocer las características principales del contexto en el que vamos a realizar la investigación a fin de establecer su relación con el estilo de asesoramiento y las modalidades de formación que ofrece a los docentes.

[105] BARQUÍN, J. Informe sobre el profesorado de Andalucía y la formación permanente. Informe Inédito. EVACENPRO (Estudio sobre la evaluación de los centros de Andalucía).Junta de Andalucía. 2009

2. Conocer las actitudes, expectativas y opiniones de los asesores/as y del profesorado hacia el modelo de formación permanente que debe prevalecer
3. Conocer a los/as docentes que conforman el grupo de trabajo y analizar las motivaciones que les lleva a establecerse como grupo.
4. Analizar la documentación normativa respecto a los grupos de trabajo y saber si se cumple lo exigido.
5. Describir la dinámica de funcionamiento del grupo de trabajo.
6. Proponer alternativas que contribuya a la mejora de la formación docente.

Informantes clave

En nuestro trabajo destacan como agentes claves los miembros integrantes del grupo de trabajo y su asesor/a de referencia. A caballo entre los primeros y los segundos situamos también la participación de otros asesores/as para conocer aún más la labor y la figura del asesor/a y la breve intervención de un director/a de un centro educativo para comentar la relación existente entre el centro escolar y el CEP.

La selección de los agentes de la investigación se fue completando durante la realización del propio estudio. Aún así, el papel más relevante lo han tenido aquellos miembros que componen el grupo de trabajo que fueron entrevistados y su asesor/a de referencia. En total contamos con los 5 profesores/as que forman el grupo de trabajo, su asesor de referencia, un asesor/a de otro CEP, un asesor/a del propio CEP pero ajeno al grupo de trabajo y un director/a de un CEIP.

Fases de la investigación

El siguiente cuadro muestra las fases típicas de la metodología cualitativa, según Rodríguez Gómez (1996). La fase reflexiva, el trabajo de campo, la fase analítica y la fase informativa. No obstante, hemos de advertir que no hubo una separación firme y total entre las mismas sino más bien un peso más específico de unas sobre otras en determinados momentos.

Principales Fases de nuestra investigación	
Fase Reflexiva De Mayo a Septiembre 2009	- Revisión bibliográfica. Selección del tema concreto de estudio. - Recogida y análisis del material para el marco teórico. - Diseño de la investigación. - Selección del centro objeto de estudio.
Estudio de Campo De Septiembre 2009 a Enero 2010	- Contacto con el centro y concreción de la fecha para iniciar el estudio. - Compromiso para negociación y contraste de la información. - Recogida de información: fase de contacto, realización de entrevistas, observaciones, proyectos del grupo. - Primer análisis de la información.

Fase Analítica Enero 2010	- Diseño del sistema de categorías y subcategorías de análisis. - Análisis de la información: ideas claves y relación de categorías - Elaboración del primer informe
Fase Informativa Febrero 2010	- Negociación del informe. Contraste con los informantes clave. - Elaboración del informe de investigación definitivo.

El enfoque metodológico de la investigación

Cuando elegimos una opción investigadora u otra, no solamente estaremos eligiendo una determinada terminología o procedimiento técnico, sino que estaremos eligiendo una línea ideológica, que llevará consigo una forma concreta de actuar y de explorar un fenómeno. Como afirma Flick (2007:15) *"cada método se basa en una comprensión específica de su objeto […] esto debería permitir a los lectores escoger la estrategia metodológica más apropiada con respecto a su pregunta y sus problemas de investigación*". Y son justamente las características de la finalidad de nuestro estudio y nuestro foco de interés las que nos hace decantarnos por una metodología cualitativa.

El enfoque cualitativo de investigación asume la singularidad de cada situación, interesándose no por la búsqueda de la explicación causal de los hechos, sino por desvelar el significado otorgado por los individuos a los acontecimientos de la vida social, en un intento de mejorar el grado de comprensión de los mismos. Y esto es coherente con los objetivos que nosotros proponemos: partir de las opiniones, vivencias y perspectivas de los distintos agentes de la comunidad educativa para interpretar el proceso de formación de un grupo de trabajo y el significado que le otorgan los docentes a esta modalidad de formación.

Concretamente, la metodología en la que nos hemos basado para diseñar nuestra investigación ha sido el estudio de casos, que entendemos como '*un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés*' (García Jiménez, 1991:61) o como afirma Stake (1998:11) "*el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*".

El Contexto de la Investigación

Para comprender mejor nuestro objeto de estudio, en este apartado analizamos brevemente las características principales del contexto en el que se sitúa. En este sentido, describiremos brevemente la distribución geográfica, los centros que atiende, los servicios que presta, y los rasgos más importantes que identifican y representan tanto al CEP como al Grupo de Trabajo estudiado.

EL CEP "Joan Margarit"

El Centro objeto de estudio al que pertenece el grupo de trabajo se encuentra situado en un pueblo de una provincia andaluza. Cuenta con dos

sedes, ambas ubicadas en dos poblaciones distintas de la misma provincia. En la sede principal se encuentra la dirección y administración del Centro y en la otra sede, la subdirección. Nuestra investigación se ha llevado a cabo en la sede en la que se encuentra el Subdirector/a.
La zona de cobertura del CEP abarca un ámbito geográfico amplio y disperso, en total, 22 municipios y 150 centros educativos de todo tipo, lo que explica la existencia de un profesorado con intereses muy distintos. Atiende a 63 centros de Educación Infantil y Primaria, 29 centros de Educación Secundaria, 16 secciones de Educación Permanente, 3 Conservatorios Elementales de Música y uno Profesional, 4 Residencias Escolares, 14 centros Docentes Privados y 2 Escuelas Oficiales de Idiomas. Como novedad, este curso 2009-2010, asumen la formación del profesorado de los centros públicos encargados de la educación en la etapa de 0 a 3 años. El Centro ofrece diversas modalidades de formación: Formación en centros, cursos, jornadas y grupos de trabajo.

El personal del CEP
Para atender a esta diversidad geográfica y docente, el Centro cuenta con un total de 15 asesores y asesoras entre las dos sedes, incluidos el director/a y el subdirector/a. El Centro de nuestra investigación, cuenta con 9 asesores/as. 1 dedicado/a a la asesoría de Educación Infantil, 1 a la asesoría de Educación Primaria, 1 asesor/a de Educación Especial, y 5 de Educación Secundaria, además del Subdirector/a dedicado a la Formación Profesional.

El CPR al que pertenece el grupo de trabajo
El Centro al que pertenecen los docentes que forman el grupo de trabajo, es un CPR (Colegio Público Rural de Educación Infantil y Primaria), situado en una aldea de un municipio andaluz.

Este Centro acoge a alumnas y alumnos que viven en cinco aldeas situadas en los alrededores del núcleo urbano del municipio. En su mayoría, este alumnado pertenece a familias cuyo medio de vida es el trabajo agrícola. Cuenta con 22 unidades. Siete de ellas de Educación Infantil, catorce de Educación Primaria y una de Educación Especial. Estas unidades se reparten en cinco edificios ubicados en otras tantas aldeas del municipio. En el curso actual el número de alumnos/as es de 209, de los que 68 reciben enseñanzas en Educación Infantil y 141 cursan Estudios de Educación Primaria. El Claustro está formado por 28 maestros y maestras.

En la aldea que se encuentra la sede del Centro y donde llevamos a cabo nuestra investigación, se imparten enseñanzas de Educación Infantil de 3, 4 y 5 años y de Educación Primaria en sus tres ciclos. El volumen de alumnos y alumnas se incrementa constantemente, en el presente curso escolar es de 87.

1. Orígenes y génesis del grupo
Serafín Antúnez afirma (en un artículo de 1999[106]) que los grupos de trabajo eran un aspecto poco estudiado hasta la fecha y que por ello no se conocía qué

[106] ANTÚNEZ, S, "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema", en *Educar,* 24 (1999), p.94

sucede en relación al clima y a la cultura de los grupos de enseñantes, las motivaciones que les lleva a trabajar juntos, cómo funcionan y cómo se forman. Concluye diciendo que el trabajo en equipo del profesorado es una necesidad por diversos motivos:

- Porque la acción colectiva es más eficaz que la acción individual.
- Porque problemas educativos que son comunes se analizan y resuelven mejor de un modo colectivo.
- Porque la comunidad de criterios y unos principios de actuación coherentes y compartidos mejora la calidad educativa.

No hay duda de que trabajar en colaboración incrementa las oportunidades que tienen los docentes para aprender unos de otros, por este motivo, es una realidad que parte del profesorado, cada curso escolar, se integre en equipos de trabajo que suponen el desarrollo de sus capacidades y la mejora de su profesión.

Conseguir la eficacia en el trabajo en grupo no es fácil, como afirma Joan Bonals en su libro *El trabajo en equipo del profesorado*, esto se debe a que el grupo se forma entre personas que proceden de lugares y condiciones diversas, personas con maneras de ser, experiencias y estilos de trabajo distintos, que coinciden en un centro docente como compañeros de trabajo y que no se han elegido mutuamente.

El grupo de trabajo de nuestro estudio está compuesto por 5 docentes, todos/as con destino definitivo en sus respectivos centros. Dos atienden a la etapa de Educación Infantil, otras dos a Primaria y una es maestra/o de religión.

El título asignado al proyecto del grupo es: *Técnicas para estimular la inteligencia* (basadas en la metodología de Glenn Doman), *TIC y Bilingüismo*[107].

> "[…] teníamos la particularidad de que nuestro centro es rural y los niños tienen mucha más dificultad para acceder a cualquier tipo de información, tienen otras carencias, pues entonces nos parecía muy interesante hacerle llegar a los niños esta metodología…" (ECG[108])

El grupo de trabajo se formó el pasado curso 2008-2009, este año continúan pero han introducido algunas modificaciones en el desarrollo del proyecto, como el Bilingüismo y el uso de las TIC, para adaptarlo también a las demandas del Centro porque este año acoge estas dos modalidades (TIC y Bilingüismo). Es por ello que este curso, van a presentar los materiales que se generen en soporte informático (a través del programa Power-Point) y en el idioma Inglés. El grupo del pasado curso estaba constituido por 15 miembros, pero todas las personas que continúan este año ya estuvieron formando parte del grupo el curso pasado.

> "Muy bien, muy satisfactoria de hecho por eso continuamos este año porque estamos teniendo muy buenos resultados, y como grupo funcionamos muy bien" (EMG4[109])

---

[107] Por cuestiones de formato solo voy a nombrar el tema y a describir cómo se trabaja con esta metodología de forma muy resumida.
[108] Entrevista coordinador/a grupo de trabajo
[109] Entrevista maestro/a nº4 del grupo de trabajo

Todas expresan estar muy satisfechas con el trabajo realizado por el grupo y que por ello, han decidido continuar en él. Además, consideran que les unen unos objetivos comunes en su forma de ver la educación y que por ello y por el entusiasmo de la coordinadora, decidieron formar este grupo de trabajo. Las reuniones del grupo de trabajo, previstas para cada lunes, se realizan en la sede del CPR, situado en una de las aldeas del municipio. El grupo de trabajo se creó para satisfacer las inquietudes tanto profesionales como personales de sus miembros. La alta motivación del profesorado del grupo se caracteriza por la implicación de sus componentes en la consecución de los resultados, así como en el diseño de las tareas y la apropiación personal y colectiva de las mismas.

2. Agentes. tipología de los docentes.

El grupo de trabajo está compuesto por 5 docentes, 2 de infantil y 3 de primaria, como hemos descrito anteriormente. Todos/as tienen destino definitivo en el CPR, y sin expectativas de trasladarse a otros centros. Desde que aprobaron las oposiciones en su mayoría han estado algunos años como interinos/as en otras poblaciones hasta que han podido elegir destino en la aldea, lugar que definen como 'especial' por tratarse de una zona rural y porque la educación está mucho más valorada por el propio alumnado y por las familias de éstos.

> "…era una capital y los niños son muy diferentes, yo recuerdo que tenía bastantes problemas porque no es igual que en la aldea, en la aldea son niños mucho más nobles y las familias están mucho más por la labor de la docencia y todavía la figura del maestro pues supone algo de respeto…" (EMG1[110])

La experiencia profesional de cada una de ellas antes de llegar a la aldea viene a ser muy diversa y ninguna había tenido experiencia previa en una escuela rural. La coordinadora del grupo es la única componente que se muestra en una situación diferente al del resto de sus compañeras porque su residencia familiar se encuentra a más distancia de este Centro de trabajo, una media hora de camino diario la separan de su domicilio y por ello, reflexiona sobre la opción de trasladarse a un centro más cercano. Esta es una difícil situación porque ella reconoce estar muy involucrada en el Centro, con su alumnado y la familia, con sus compañeros y compañeras de trabajo, por ello no se decide a dar el cambio. Reconoce que trabajar en un centro rural es más complejo y que nunca antes había estado en ninguno y que al principio le costó adaptarse a la metodología de trabajo y a tener dos niveles en la misma aula. Son docentes muy comprometidas con su labor e interesados/as por el progreso de su alumnado. Consideran que la puesta en práctica de la metodología de Glenn Doman, favorece el desarrollo y estimulan la inteligencia de su alumnado y por ello, desean continuar con este proyecto mucho más tiempo.

> "[…] si hubiéramos visto que no merece la pena porque los niños se aburren o que no están atentos, pero ellos están deseando siempre…, ellos te lo piden y les llama mucho la atención, […] los de 3

[110] Entrevista maestro/a nº1 del grupo de trabajo

años que no tienen porqué saber las letras pues las conocen perfectamente, […] se amplia vocabulario y están supermotivados, además la concentración también se la centra" (EMG2[111])

3. Tipología del asesor/a

El asesor de referencia al grupo lleva 4 años ejerciendo como tal en este Centro. Está encargado de la asesoría de educación primaria.

Al inicio de este curso 2009-2010 tenía asignados una media de 10 grupos de trabajo, que probablemente se ha podido ver incrementados al hacer un reparto equitativo entre el resto de compañeros/as del CEP.

"[…] yo este año ahora mismo llevo 10, pero he tenido 20 otros años, 10 sí es asequible, ahora lo que haremos probablemente es una redistribución de grupos […] ahora si hay un asesor que tiene 20 y otro 10 pues se reparte, bien porque sea un tema que tu conoces o bien por descargar de trabajo al compañero" (EAR[112])

Además de los grupos de trabajo, este asesor atiende toda la formación de los centros docentes que tiene asignados y realiza diversos cursos y jornadas. Actualmente lleva el Curso *Escuela TIC 2.0*. Es un asesor muy comprometido con los centros que tiene determinados y que en general mantiene buena relación con los docentes, favorece la participación de los mismos en las actividades formativas y traslada las ofertas del CEP a los centros.

"Manu que es nuestro asesor, nos está facilitando muchísimo el trabajo, yo casi cada día tengo correos de Manu informándome se ha abierto la convocatoria, mira por aquí, si me hace falta cualquier consilla […] yo creo que eso depende mucho del asesor que te toque" (ECG)

Las expectativas del asesor en seguir realizando esta labor son positivas, es decir, piensa seguir el proceso que indica la normativa en cuanto al nombramiento de los asesores y asesoras[113] y continuar su función como asesor hasta completar los 8 años que permite la legislación.

"Llevo 3 años, yo pienso seguir, el año que viene me evalúan, pero es un trámite y luego sigues otros cuatro, luego vuelves a tu centro al menos dos y luego puedes volver…" (EAR)

La obligación de realizar esta evaluación es tomada por los asesores/as como un trámite burocrático que se establece desde la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado para valorar la eficacia del desempeño de la función asesora en los Centros de Profesorado. Para la

[111] Entrevista maestro/a nº2 del grupo de trabajo

[112] Entrevista asesor/a de referencia

[113] Los asesores/as son nombrados en comisión de servicios, con reserva del puesto de trabajo de origen, por un periodo máximo de 6 años, renovable cada año y estableciéndose un proceso de evaluación del ejercicio de esta función cada dos años. Quiénes completen es período de 6 años de función podrán solicitar la continuación en sus funciones por otros dos años más hasta completar un máximo de 8 años. Al finalizar el período de desempeño de la función asesora no se podrá optar de nuevo a ella sin mediar un período de dos años de ejercicio de la docencia en su centro de destino. Para más información consultar los decretos 110/2003 y 194/1997 que regulan el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

evaluación de la función asesora se constituirá una Comisión Regional. Estas evaluaciones deben tener como finalidad la mejora del Sistema de Formación Permanente, ya que valoran la incidencia en la mejora de la práctica docente teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en este trabajo, el problema es cuando se convierten, como dice nuestro asesor en un 'trámite' y no son percibidos como procesos de evaluación formativa y como oportunidad para hacer reflexionar al asesor/a sobre su función con fines a la mejora.

Tras conversar con distintos asesores/as comentan que lo más habitual es que todo el profesional que se somete a este proceso, el resultado sea positivo y que continúen en la función asesora o bien hasta que se lo permita la legislación o bien hasta que ellos mismos deseen retomar la docencia en sus centros de origen.

4. Las regulaciones como trama RELACIONAL (Normativa para los implicados)

Es relevante describir en primer lugar, la normativa por la que se rige la creación de estos equipos de trabajo y las pautas que deben seguir para su formación.

La Orden de 6 de septiembre de 2002, es la que establece el marco de actuación de los CEPs para promover la formación en grupos de trabajo del docente. Para ello, durante el mes de septiembre, se realiza el proceso de información, asesoramiento y apoyo a esta modalidad por parte de los asesores/as a sus Centros de referencia[114].

El CEP Joan Margarit, a través de su web dio difusión a esta convocatoria colgando las "Instrucciones de 21 de septiembre de 2009 sobre el desarrollo, seguimiento y valoración de los grupos de trabajo" con la finalidad de informar a todos los Centros sobre la citada convocatoria.

"Redactamos una convocatoria que resumía las instrucciones nuestras y la orden que sigue vigente del año 2002 y ya se dio publicidad al asunto…" (EAR)

Además de difundirlo a través de su web, los asesores/as del Centro, a lo largo del mes de septiembre estuvieron realizando visitas a sus Centros Escolares asignados, y entre otros asuntos, hablaron sobre el tema de los grupos de trabajo. En esta visita y en estas instrucciones se les comentó que este año se habían introducido algunas novedades respecto a convocatorias anteriores. La más destacada es que el docente que participe o coordine en esta modalidad, no podrá hacerlo en ninguna otra, evitando con esta nueva norma que un mismo docente pertenezca a varias modalidades de formación y que no pueda participar de una forma efectiva y productiva en la modalidad que se comprometa.

[114] Aunque este año por circunstancias burocráticas, la Consejería ha retrasado esta convocatoria hasta el mes de octubre (entre el 1 y 31), en esta fecha el profesorado que desee constituir un grupo de trabajo deberá elaborar y presentar un proyecto de trabajo.

"Quienes participen o coordinen un grupo de trabajo no podrán formar parte, simultáneamente, de otros grupos de trabajo o proyectos de formación en centros" (IGT[115])

Para formar un grupo de trabajo el mínimo de participantes será de tres y un máximo de diez. El grupo de trabajo de nuestra investigación lo constituyen cinco docentes, alguno de ellos/as de diferentes Centros Educativos. El pasado curso, este mismo grupo lo constituían unas 15 personas.

"..pero claro este año solo puedes estar en un solo grupo, entonces pues está el grupo de inglés, de material curricular, y claro como somos también bilingües, como estamos en las TICs, al abarcar tantos proyectos la gente a la fuerza se tiene que dividir." (EMG2)

-La Elección del coordinador/a

Para dinamizar el trabajo en equipo y fomentar la participación e implicación de sus componentes, los grupos de trabajo cuentan con la figura de un coordinador o coordinadora.

"Todos los proyectos contarán con un coordinador o coordinadora, que será la persona de referencia dentro del grupo, encargada de la planificación y dinamización de la propuesta, así como de su seguimiento interno, conjuntamente con el asesor o asesora de referencia" (IGT)

La persona que ejerce la coordinación es el encargado/a de estar al tanto de cuándo sale la convocatoria, solicitarla, establecer el contacto con el asesor/a del CEP y de dirigir al grupo y coordinar las actividades. La elección del coordinador/a se realiza de forma democrática entre las personas que van a formar parte del grupo. En nuestro caso, la coordinadora fue precisamente la persona que decidió formar el grupo y por ello, precisamente, sus compañeros/as la han designado con esta categoría.

"Pues en este caso es Julia porque ella fue la que estaba más motivada y sabía más del tema, y era lo más lógico que fuese ella." (EMG3[116])

La coordinadora del grupo debe responsabilizarse de presentar el proyecto al asesor de referencia, elaborar la memoria final que deberá ser entregada al finalizar el curso, deberá entregar los materiales elaborados en el grupo de trabajo, además es la persona encargada de comunicar al asesor cualquier modificación que se produzca en el transcurso de las actividades del grupo. Por realizar estas actividades, el coordinador/a del grupo recibe más reconocimiento por parte de la administración que el resto de componentes del grupo. La adquisición de horas de formación reconocidas por la administración son algo más elevadas, concretamente a los docentes que participan se les certifica 20 horas de formación y 30 a la coordinación. Las personas que participan en este grupo de trabajo, no necesitan adquirir horas de formación para concursos de traslados porque todas ellas son fijas en este Centro y además se quieren quedar en él.

[115] Documento sobre instrucciones para la formación del grupo de trabajo
[116] Entrevista maestro/a nº3 del grupo de trabajo

"…por ser yo quién presentó el tema y por ser en ese momento la más motivada respecto al tema, pero en otros grupos de trabajo que yo también he participado muchas veces si algún compañero le hace falta los puntos de coordinación y demás, a pesar de ser otra persona la que lo plantease se le ha cedido la coordinación, eso depende también de las necesidades del otro compañero" (ECG)

-Normativa para ser asesor/a

Para optar a formar parte del personal asesor de un CEP, en primer lugar tiene que ser funcionario docente, o bien de primaria o bien de secundaria, tener al menos 5 años de experiencia docente, esperar a que se convoquen las plazas, presentar un proyecto adecuado y viable al contexto que se solicite y realizar una defensa pública del mismo. Además también son computables los méritos de currículum y los años de experiencia docente.[117]

Uno de los hallazgos más notables de esta investigación es que los principales motivos que llevaron a los docentes a solicitar una plaza como asesor/a fueron sus inquietudes y ganas de innovar y conocer desde otra perspectiva el sistema educativo. Este es el caso de nuestro asesor de referencia que nos comentaba al respecto que:

"..es satisfacción por hacer algo distinto a lo que hacías y porque tienes un margen de creatividad y también aprendes mucho yendo por los centros, tienes una visión desde arriba que te enriquece mucho" (EAR)

Como hemos visto, a grandes rasgos, el trabajo de asesor/a está 'ligado' a un perfil competencial de docente con un espíritu innovador, que sienten la inquietud de participar activamente en la programación y ejecución de actividades formativas y por ello, solicitan formar parte del CEP. Pero sabemos que la función asesora es una pieza más del engranaje educativo y por ello también requiere de una formación específica teórica y técnica.

5. Sustratos profesionales

Todos los maestros tienen unas necesidades de formación relacionadas con la edad, la experiencia, el dominio de conocimientos y destrezas y el compromiso (Day, 2005:178), por tanto, disponen de la autonomía suficiente para elegir qué modalidad de formación se adapta mejor a sus circunstancias y cuál consideran la más oportuna en cada momento.

Tras el análisis de las entrevistas realizadas puedo afirmar que en su mayoría, tanto asesores/as como docentes, consideran que los grupos de trabajo y la formación en centros son las modalidades más apropiadas para mejorar la

[117] Para más información sobre el proceso de elección de asesor/a puede consultarse la última convocatoria de plazas. ANDALUCÍA. ORDEN de 7 de abril de 2009, por la que se realiza la convocatoria pública y se establece el plazo para la provisión de plazas vacantes de asesores y asesoras de formación en Centros del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 5 de mayo de 2009, núm. 84, p. 18

práctica, diversos son los motivos por los que eligen estas modalidades, aunque voy a destacar como preferente las opiniones referidas a los grupos de trabajo, por ser el tema principal de nuestra investigación.

"Pensando en el grupo de trabajo puesto que trabajas algo que a ti te interesa y que vas a aplicar en tu clase diaria […] los grupos de trabajo tu te los adaptas a tus necesidades…" (EMG2)
"El grupo de trabajo es muy bueno para trabajar con personas que tu ya conoces y personas que están dispuestas a seguir trabajando…" (EMG1)

En este sentido, la modalidad grupos de trabajo se ha definido como una actividad de autoformación centrada en los problemas prácticos de la actividad docente, por ello, en su mayoría la describen como la más idónea para dar respuesta a sus intereses.

-Intereses del docente para la formación

En demasiadas ocasiones, un grupo de trabajo puede convertirse en un mero mecanismo para conseguir un último objetivo material y respetable: la adquisición de horas de formación que permitan la mejora salarial o el traslado a un determinado centro. Uno de los asesores/as entrevistados comentaba respecto a este tema que:

"…una formación en centros con 20 personas tiene un coordinador, mientras que tu puedes formar 7 grupos de trabajo que necesitan 7 coordinadores y eso es 7 personas con puntos, luego la gente prefiere ser coordinador de un grupo de trabajo que no formar parte de la formación en centros porque lo que puntúa es la coordinación." (EAE2[118])

Es frecuente encontrarse con grupos de trabajo a veces más ficticios y burocráticos que auténticos ejemplos de trabajo cooperativo y de mejora de la carrera docente. Por ello, considero que los cambios introducidos en la normativa de la formación de grupos respecto de otros años se han hecho con esta finalidad. Como comentábamos anteriormente, el asesor/a tiene la opción de reconducir o suspender en cualquier momento aquellos grupos de trabajo cuyo desarrollo no sea considerado satisfactorio y permitir la participación o bien en formación en centros o bien en grupos de trabajo. Estas medidas se han podido establecer para evitar que se utilicen a la vez varias modalidades de formación con la única finalidad de obtener puntos para la carrera. El interés principal que promueve a los docentes de nuestro estudio a formar el grupo de trabajo, son más debido a motivos personales y profesionales que burocráticos o de promoción en su carrera.

"…si es algo que surge del interés personal con un grupo de compañeros lo mejor es el grupo de trabajo, porque se hace de forma autónoma y puedes ir a tu ritmo…" (EMG4)

[118] Entrevista asesor/a externo 2

La formación que demandan los docentes suele estar relacionada con las líneas prioritarias que marcan los planes de la Consejería de Educación cada curso escolar, ya que los centros docentes se embarcan en nuevos proyectos que propone la Administración y que por tanto requieren del conocimiento de nuevos temas. Les planteábamos a nuestros participantes si la elección de su tema de trabajo en el grupo surge más del interés particular y de las necesidades concretas de su Centro o si más bien coincide con las líneas prioritarias que establece la Consejería, alguna de sus respuestas fueron las siguientes:

> "Hay de todo, las necesidades de su centro suelen coincidir con las que marca la Consejería porque el desarrollo de las competencias, es la clase diaria, el bilingüismo, el plan de lectura y bibliotecas, las TICs, esto es la práctica diaria en los centros y son también las líneas prioritarias…" (EAR)

Vemos entonces, como el grupo de trabajo es una modalidad formativa que constituye una respuesta muy válida para abordar temas de candente actualidad, como el bilingüismo y las TICs, y que consigue importantes resultados a un coste muy moderado. Además, junto con la formación en centros, es la modalidad que más se adapta a los docentes más alejados de la sede del CEP, como ocurre en nuestro grupo de trabajo (a 1:30h de camino en coche).

6. Dinámicas comunicativas

Cuando preguntábamos a nuestros participantes sobre las relaciones que se establecen entre el asesor de referencia y los docentes que demandan la formación, coinciden en señalar que el modelo de asesoramiento que siguen en la actualidad permite estar cerca del docente y tener plena comunicación y contacto con ellos/as.

> "Este modelo te permite tener un contacto continuo un año tras año con los mismos centros, con la misma gente, […] es una relación cercana […] para mí es lo que más me gusta de mi trabajo, estar cerca del profesorado y poder echarle una mano…" (EAE1[119])

Como ya explicábamos anteriormente, la figura del asesor/a ha cambiado en los últimos años dejando de ser un agente 'experto' y alejado del docente para convertirse en un mediador y colaborador imprescindible en los procesos formativos. El asesor/a se describe como un profesional que toma en consideración la experiencia profesional y personal del docente, sus motivaciones y sus intereses para formarse.

> "...quizás hace más años se veía con más recelo al asesor, como tú vas al centro y eres casi más la administración, la consejería, no eres un compañero, ahora yo pienso que está cambiando o al menos en el modelo que nosotros estamos llevando a cabo, los docentes se acostumbran a verte más, incluso hay centros que te invitan a los claustros…" (EAE1)

[119] Entrevista asesor/a externo 1

Para que haya cambiado esta concepción sobre el modelo de asesoramiento, los asesores/as de los CEP llevan a cabo diversas estrategias de contacto y acercamiento constante con los centros educativos y los grupos de trabajo que tienen asignados.

> "…orgánicamente no tenemos reglamentadas las visitas a los centros, es como te he dicho, o nos llaman o vamos, sin que nos llamen, […] les hablo más del CEP para que lo conozcan, porque yo no soy ningún experto…, les muestro la página nuestra…., la página de los asesores, de su dirección de correo para que os comuniquéis, […] estamos de alguna manera introduciéndonos más en los centros y tener una presencia que no es reglamentaria pero cuando hay buenos resultados es aceptada y demandada…" (EAR)

Como bien señala nuestro asesor de referencia, la relevancia que tiene establecer una relación gradual y cordial con los docentes desemboca en un exitoso proceso de formación que al mismo tiempo provoca que los docentes se sientan satisfechos y motivados a la hora de demandar y trasladar sus necesidades al CEP.

> "A lo largo del curso tenemos un contacto gradualmente, ellos siempre responden y nos atienden bien, tanto si llamamos o ellos vienen, siempre nos atienden bien, para hacer el seguimiento de los grupos de trabajo, o cuando elaboramos la memoria" (EDCEIP)

Para ello, intenta coordinarse y visitar a los grupos de trabajo todas las veces posibles, pero influye negativamente la gran cantidad de grupos que tiene que atender y por tanto, los visita en función de la demanda que ellos planteen porque la modalidad de formación funciona de forma bastante autónoma.

> "Al principio se intenta hacer las reuniones de coordinación con ellos y de seguimiento todas las que se pueden, pero al haber muchísimos grupos de trabajo, yo he podido hasta ahora hacer tres reuniones, tres encuentros, uno al principio, otro en medio y otro al final…" (EAR)

Asimismo, puede apreciarse también a partir de estos datos que en función de las demandas del grupo de trabajo, la actuación del asesor varía según los grupos y necesidades planteadas. Además, la relación que se establece entre el asesor y el grupo de trabajo tiene un matiz distinto al de resto de grupos, porque anteriormente habían sido compañeros/as de Centro, entonces el acercamiento no es solo profesional sino también personal y esto conlleva a establecer una relación un tanto especial entre el asesor y los componentes del grupo.

> "A pesar de estar lejos…, ya en este primer trimestre he podido ver a Manu ya tres veces, por eso te digo que depende de las necesidades que tenga el centro, si hay cursos pues él se implica y se responsabiliza también de lo que nosotros queremos, de si está de acuerdo o no, él está muy atento." (EMG2)

Los miembros del grupo coinciden en señalar que están muy satisfechos con la atención que les presta su asesor de referencia y también con el CEP en general, comparándolos con otros CEPs con los que han participado y destacando al CEP Joan Margarit como un Centro con un gran equipo humano y cercano. Evidentemente influye que tuvieran una relación de compañerismo y amistad previa a ser asesor y grupo asesorado, pero sin entrar en esa distinción señalan estar satisfechos con la formación recibida y que por tanto esto les motiva a seguir participando en las actividades que proponen.

> "Con el CEP Joan Margarit estupendo, siempre son muy receptivos de cualquier propuesta nueva, la verdad es que es gente muy competente. (EMG3)

Para establecer la comunicación además de las visitas que tienen prevista hacer al grupo, utilizan a menudo el teléfono y el correo electrónico para mantener un contacto permanente. De esta forma les facilita información sobre normativas, los requisitos para participar en experiencias, en proyectos, etc.

> "…no podemos hacer nada más por el gran número de grupos que hay todos los años. No podemos hacer un seguimiento más exhaustivo, sí utilizamos el correo electrónico, las llamadas, entonces hay otro seguimiento que no es presencial y es también bastante efectivo con cuestiones puntuales de apoyo, de material o de dudas en alguna cuestión." (EAR)

Como vemos, este modelo de asesoramiento permite un mayor acercamiento del asesor/a a los docentes que demandan la formación, concretamente el grupo de trabajo destacan al CEP y al asesor de referencia como agentes facilitadores y colaboradores con sus propuestas, lo que les lleva a estar muy motivados e interesados en continuar el proceso de formación con fines a mejorar en su práctica y a crecer como profesionales. Vemos como el gran número de grupos que a priori es muy elevado y parece que no es posible atender y hacer un seguimiento adecuado, gracias al correo electrónico y a la comunicación telefónica esta brecha parece cerrarse y conseguir así un contacto permanente con los grupos.

Conclusiones

Como hemos podido conocer en los resultados obtenidos, el grupo de trabajo es la modalidad de formación preferida entre los docentes porque da respuesta a sus intereses profesionales y personales. Por un lado, responde a las necesidades que el centro demanda y por otro lado, pueden investigar y seguir aprendiendo sobre la temática que elijan de una manera autónoma y en función de sus inquietudes.

Rodríguez López (1997:185-186) identifica que en los Grupos de Trabajo los profesores interaccionan en un ambiente generalmente no problemático, fuera del horario escolar y cita a Rich (1992) y enumera los tres tipos de objetivos que persiguen: facilitar el desarrollo profesional, aumentar el nivel de las interacciones entre los compañeros, como forma de superar el aislamiento y

soledad en que suelen trabajar los profesores y, por último, ayudar a reducir la fragmentación de los programas en momentos de cambio curricular.

Esta modalidad tiene un elevado grado de implicación y compromiso con dicha mejora de los docentes que han participado en ella. Se destaca de la normativa que la regula, que los grupos de trabajo son una actividad de autoformación basada en los problemas prácticos de la actividad docente, y más próxima a los contextos en los que esta actividad se realiza que, gracias a los itinerarios flexibles permite adecuarse a diferentes grados de experiencia profesional.

Al respecto de todo ello es necesario entender y reflexionar sobre la importancia que tiene la formación permanente para la mejora de la educación. La utilización de determinadas modalidades o metodologías de trabajo supone asumir compromisos y responsabilidades con el modo de entender la profesional y el trabajo en una institución educativa. La elección de una u otra modalidad va más allá de la mejora como profesional, en última instancia, es un modo de reconstrucción del conocimiento.

Bibliografía:

-ANTÚNEZ, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de
calidad, necesidad y problema. *Educar*, 24, 89-110
-BARQUÍN RUIZ, J. y FERNÁNDEZ SIERRA, J. (2002). Género, ideología, experiencia y actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 43, 75-92
-BONALS, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
-DAY, C. (2005). Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el
profesorado. Madrid: Nancea
-ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1993). Formación en centros e innovación educativa. Cuadernos de pedagogía, 220, 81-84
-ESTEVE ZARAGAZA, J. M. Y OTROS (1997): "La formación de profesores. Un análisis crítico", en La profesionalización docente, XVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Pamplona, Departamento de Educación de la Universidad de Navarra, págs. 62-131.
-FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
-GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.
-IMBERNON, F. (coord.) (2004). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Refexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: Graó
-IMBERNON, F. (2006). Assessorar o dirigir: el paper de l'assessor col-laboratiu en una formació permanent centrada en el professorat i en el context. Temps d'educacio, 30, 65-76.
-PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9, 42-53.
-PÉREZ GÓMEZ, A. I (1995). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En Fernández Sierra, J. (Coord). El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria. (361-387) Málaga: Aljibe

-PÉREZ GÓMEZ, A.I., BARQUÍN, J., ANGULO, J.F.(eds) (1999). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal
-RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. ET AL. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Achidona. Málaga. Aljibe
-RODRIGUEZ LÓPEZ, J.M. (1997). Bases y estrategias de Formación Permanente del Profesorado. Huelva: Hergué Impresores.
-SCHÖN, D. (1998). El profesional refexivo. Barcelona: Paidós.
-SIERRA ALCALDE, J. (1999). Los Centros de Profesorado. Perspectiva Cep, 1, 79-85
-STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Proyecto Universidad – Escuela: la implementación de estrategias de práctica reflexiva en la formación inicial de maestros de educación infantil[120]

Begoña Piqué Simón[121]
bpique@ub.edu
Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona

El propósito formativo.

La innovación pedagógica en la formación de docentes que se presenta responde a una iniciativa de colaboración entre la Universitat de Barcelona y Centros de Educación Infantil y Primaria, a lo largo de los cursos 2008/2009 y 2009/2010. La justificación y relevancia del proyecto proviene de dos necesidades formativas y educativas concretas. En primer término, desde el ámbito universitario y de la formación inicial, la necesidad del profesorado universitario en la búsqueda de nuevas metodologías para la gestión de grupos de estudiantes en formación, atendiendo los criterios pedagógicos de atención, seguimiento y evaluación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En segundo término, la solicitud de colaboración en la formación permanente de maestros de educación infantil de las escuelas para la incorporación de nuevas metodologías que respondan a los objetivos de la educación infantil del siglo XXI.

La novedad de esta experiencia radica en la implementación de estrategias de práctica reflexiva a partir de la participación directa de estudiantes de primer curso de magisterio en entornos de aprendizaje propios del ejercicio docente, las aulas de educación infantil. La intervención del estudiantado ha sido posible gracias a la organización y planificación curricular de las escuelas en diferentes espacios y ambientes de aprendizaje que han hecho posible un trabajo colaborativo entre maestros, estudiantes y profesorado.

La relación de los centros educativos con el ámbito universitario se justifica por la complementación que ambos colectivos aportan y por la novedad de incorporar estudiantes que asumen la tarea de observadores críticos, dinamización y, también, de reflexión en momentos concretos de la innovación pedagógica, adquiriendo al mismo tiempo una preparación basada en el

[120] En el Proyecto están implicados los profesores Nuria Lorenzo, Anna Fores, Pere Rius, Trinidad Mentado y Ferran Candela del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, así como las escuelas La Maquinista, Eulalia Bota, Can Fabra, Els Encants, Baró de Viver, Fluvià i Rosa dels Vents de Barcelona. El proyecto llevado a cabo ha tenido el apoyo del Programa de Investigación en Docencia Universitaria (REDICE'08) y del Programa de Mejora e Innovación Docente (PID'09), de la Universidad de Barcelona.

[121] Es miembro del grupo consolidado de investigación "Entornos y Materiales para el Aprendizaje (EMA), del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (ICE/UB).

contacto directo con la escuela y con la motivación añadida de descubrir que es un centro educativo desde el inicio de su proceso de formación.

Esta oportunidad de colaboración Universidad – Escuela permite obtener soluciones a dos retos formativos y educativos planteados desde diferentes ámbitos pero con una misma finalidad: "capacitar a los futuros docentes en formación a partir de los recursos metodológicos necesarios que garanticen el contacto directo con la escuela y el acercamiento al ejercicio profesional, y que aseguren el éxito en la atención educativa de los niños y niñas". Se plantea la oportunidad de aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo en la línea que defiende Meirieu (1996:78)[122]: *aprender es "hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo"*. A su vez ofrece un espacio concreto de reflexión que favorece la implicación de los estudiantes, profesorado y maestros en un proyecto común.

En este sentido, la innovación se enmarca en tres objetivos generales: 1) Incorporar nuevas metodologías docentes para la implementación de los nuevos planes docentes: agrupamientos diversificados de los estudiantes, evaluación continuada compartida y aplicación de los aprendizajes a la práctica profesional; 2) Relacionar los aprendizajes teóricos con el ejercicio docente en la escuela, promoviendo el sentido crítico, la toma de decisiones y la práctica reflexiva a través del trabajo en equipo; 3) Asegurar la adquisición de competencias docentes suficientes que faciliten la inserción profesional de los estudiantes y la actualización de los docentes en activo para dar respuesta a las exigencias de la escuela de hoy.

Para el desarrollo de la innovación pedagógica se crea una comisión de trabajo Universidad - Escuela con las finalidades siguientes. La primera, el impacto de innovaciones docentes a través de la incorporación de metodologías de formación de práctica reflexiva (mejora personal y profesional). La segunda, la relación entre la enseñanza universitaria y el mundo laboral (educación superior y educación infantil). La tercera, la adquisición de habilidades y competencias de los estudiantes y profesionales docentes (noveles y expertos).

A partir de una planificación inicial en la que se establece la intervención educativa conjunta (profesorado-estudiantes-maestros) en diferentes espacios de aprendizaje fuera del campus universitario y con una periodicidad semanal, se organizan diferentes momentos de análisis y de reflexión compartida que dan lugar a un aprendizaje de estrategias y recursos didácticos que aseguran una intervención educativa de calidad y atenta a la diversidad, descubriendo el valor que tiene la práctica reflexiva en los procesos de formación.

Los principios pedagógicos compartidos

La participación de ambos colectivos, universidad y escuela, a través de un trabajo colaborativo que favorezca el nivel de implicación necesario para motivar los procesos de formación inicial y de mejora profesional, es posible

[122] MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris. ESF éditeur. p.78.

gracias a la convergencia de ciertos principios pedagógicos. En primer lugar, la creencia de que el estudiante aprende de manera significativa cuando construye sus propios saberes a partir de sus intereses sobre aquello que quiere aprender y toma decisiones del como y el cuando hacerlo; es decir, se considera al estudiante protagonista de su aprendizaje. En segundo lugar, la convicción de que la motivación por aprender es fundamental en el proceso de formación y esta se obtiene al querer resolver cuestiones que son problemáticas para el propio sujeto y que responden a situaciones reales de la práctica profesional; en definitiva que el estudiante construye el conocimiento a través del dialogo y la realización de preguntas. En tercer lugar, la idea de que para realizar los aprendizajes necesarios, tanto de carácter formativo como educativo, es preciso crear entornos de aprendizaje que faciliten la búsqueda de significados y el planteamiento de interrogantes, hiendo de la mano de los formadores y maestros que acompañan al estudiante en su recorrido particular y que contrastan sus saberes en diferentes procesos de interacción facilitando la comunicación y promoviendo la participación. En cuarto y último lugar, la opinión de que los docentes dejamos de ser la única fuente de información y nos convertimos en un participante activo de la comunidad de aprendizaje compuesta por diferentes agentes que permiten definir un clima estimulante en el plano intelectual y ofrecen la ayuda necesaria para favorecer la autoconducción de los aprendizajes de los estudiantes en formación; en conclusión, que la formación en educación se trata de un acto conjunto en el que todos los que intervienen aprenden y mejoran la calidad de su acción.

La aplicación de estrategias formativas de práctica reflexiva

A partir de una metodología de práctica reflexiva basada en el trabajo en grupo de docentes y estudiantes, se pretende promover la reflexión a partir de la experiencia. Esta metodología nos ofrece una forma de concebir y de actuar que potencia y responde a nuestra manera de entender la formación ya que contempla la reflexión del sujeto en formación y el desarrollo de competencias profesionales (Schön, 1987)[123]. Entendemos por práctica reflexiva la indagación práctica realizada por los estudiantes y el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar el proceso de formación a través de ciclos de descripción de la experiencia, de reflexión y de análisis compartido de la misma, y la abstracción y aplicación de conceptos y principios a la práctica docente. La decisión sobre esta modalidad formativa se adopta bajo el convencimiento de que permite reflexionar tomando la propia experiencia como objeto de análisis, reconstruirla con nuevos conceptos y a su vez construir conocimientos prácticos a partir de la reflexión sobre la práctica de aprender –y de enseñar -. Rechazamos un modelo formativo en el que el aprendizaje se adquiere por la recepción pasiva de un significado externo ya elaborado, el cual no compartimos ni creemos que se corresponda con el ejercicio docente que necesita la escuela de hoy y los niños y niñas del siglo XXI.

La creación de entornos óptimos de aprendizaje y de formación

Para el desarrollo de esta innovación se considera de gran importancia la definición del entorno de aprendizaje como interlocutor formativo y educativo.

[123] SCHÖN, D (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass.

Entornos formativos donde existen y se desarrollan las condiciones favorables de aprendizaje, en tanto que hacen referencia a lo que es propio de los procesos educativos y involucran unos objetivos, unos espacios, unos tiempos, unas acciones, y donde las vivencias de sus participantes hace que desarrollen capacidades, competencias, habilidades y valores.

Compartimos una concepción que involucra al estudiante y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, los que aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las acciones de los demás, en relación con el contexto. La gestión de nuevos espacios formativos abre posibilidades activantes para los estudiantes, les aporta nuevas unidades de análisis para el tratamiento de problemas escolares y, sobretodo, les ofrece un marco conceptual con el cual pueden comprender mejor el fenómeno educativo y de aquí poder intervenir con mayor pertinencia.

La innovación metodológica.
La implementación de estrategias de práctica reflexiva se realiza en el marco de las asignaturas de didáctica y organización educativa del nuevo grado de educación infantil. La gestión de unas franjas horarias amplias permite que las estudiantes[124] asistan por turnos a las escuelas en el horario de las asignaturas y facilita la movilidad de las mismas. La organización consiste en la intervención de las estudiantes durante tres semanas en las escuelas, en el horario específico de las sesiones de clase, participando en los espacios de aprendizaje y talleres planificados por los correspondientes equipos docentes, y la cuarta semana son las maestras[125] las que asisten a los espacios de la universidad para compartir, reflexionar y valorar las aportaciones realizadas por las estudiantes. En las sesiones con las maestras en el aulario de la facultad se plantean algunas de las temáticas relacionadas con los contenidos de las asignaturas a través de una presentación elaborada por los grupos de estudiantes para posteriormente realizar un debate abierto con intercambio de opiniones y aportaciones, entre las maestras y las estudiantes, que fomentan la reflexión sobre la práctica educativa y que consigue la ampliación y concreción de conocimientos. El contenido de estas sesiones se transfiere a los respectivos equipos docentes de las escuelas, para compartir los conocimientos adquiridos y aportar propuestas de cambio en su práctica docente.

Al mismo tiempo se realizan sesiones mensuales de co-tutorías, en las que las estudiantes intercambian los aprendizajes adquiridos, por una parte fruto de su intervención en las escuelas y, de la otra, de su participación en las sesiones de clase. Esto es así porque cada estudiante hace un recorrido formativo distinto (escuelas diferentes y actividades de clase diversas). Cada estudiante cuenta con un compañero/a tutor/a con quien comparte diferentes aprendizajes obtenidos a través de las diferentes actividades de aprendizaje previstas en el

[124] A partir de aquí y al relatar la innovación pedagógica llevado a cabo, nos referiremos a “las estudiantes” al ser la composición del grupo mayoritariamente del genero femenino.
[125] A partir de aquí y al relatar la innovación pedagógica llevado a cabo, nos referiremos a “las maestras” al ser la composición del colectivo participante mayoritariamente del genero femenino.

plan docente de las asignaturas, y que intercambian a partir de la elaboración de un diario de aprendizaje.

Las relaciones entre la universidad y el ámbito escolar
Los equipos de las escuelas valoran positivamente la implicación de agentes activos del ámbito universitario en la práctica educativa, con el fin de incorporar una aplicación real y concreta de nuevas metodologías didácticas que favorezcan la atención a la diversidad del alumnado, y se dé respuesta a las nuevas exigencias sociales y educativas de los niños y niñas que inician su escolarización, a la vez que se propician procesos de actualización y de mejora profesional.

Las escuelas organizan diferentes espacios de aprendizaje (movimiento, construcciones, representación, experimentación, juego simbólico, entre otros) en función de las características de los alumnos de educación infantil y de la planificación curricular correspondiente a dicha etapa. Hacen la acogida a las estudiantes para informarlas previamente de la organización de los espacios, las orientan en la elección de la tarea a realizar y las ayudan a resolver las primeras dudas que les provoca su incorporación a la escuela.

El diseño y planificación de los diferentes espacios por parte de las escuelas, se realiza en coherencia con las capacidades de la etapa de educación infantil (ser y actuar de una manera cada vez más autónoma, pensar y comunicar, descubrir y tener iniciativa, convivir y habitar el mundo) y se consideran los diferentes estilos de aprendizaje de los niños y niñas (lingüístico-verbal, lógico-matemático, espacial, corporal-cinestésico, musical, naturalista, intrapersonal e interpersonal[126]).

A pesar de que los espacios están pensados para responder a la estimulación de diferentes aprendizajes y capacidades, se ha de entender que no se trabaja simplemente un aspecto en cada uno de ellos y que esta estructura es un intento de sistematizar y relacionar los objetivos que se pretenden conseguir. Por otra parte es preciso aclarar que esta metodología está complementada por otras: proyectos, talleres, rincones de trabajo y grupos interactivos que inciden en la estimulación de todas las capacidades y estilos de aprendizaje de los niños y niñas.

Las estudiantes se incorporan a la organización y planificación curricular de las escuelas con el objetivo de compartir la tarea docente que se lleva a cabo en el aula o espacios de aprendizaje, participando en las actividades, interviniendo de forma puntual cuando la situación lo requiere y enfocando la mirada hacia los núcleos formativos establecidos por ambas partes (las relaciones educativas, el rol de maestra, las características de los alumnos, el clima del aula, la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, las metodologías y estrategias didácticas, la evaluación y el uso de materiales curriculares).

De estas relaciones surgen los primeros aprendizajes de las estudiantes fruto de los momentos de reflexión conjunta durante su estancia en la escuela, dando

[126] Estilos de aprendizaje relacionados con las Inteligencias Múltiples propuestas por Gardner (1995).

lugar a la búsqueda y la construcción de aprendizajes significativos, a cuestionarse problemas y situaciones de complejidad diversa, y a plantear propuestas de mejora de la práctica educativa e intervención docente.

La identificación de significados por parte de las estudiantes en su proceso de aprendizaje a través de la práctica reflexiva en los diferentes escenarios formativos y en interacción con las maestras, colegas, familias, amigas y profesorado, se refieren al *modelo de escuela* (abierta, participativa, acogedora, organizada, innovadora), a la implicación del *equipo docente y la responsabilidad de las maestras* (el ambiente de trabajo, la identidad del grupo, los vínculos afectivos, el trabajo en equipo, la inclusión de todas las aportaciones, la diversificación estratégica y metodológica, afrontar retos, el PEC, la formación continua), a la *diversidad* de los alumnos y sus familias (el respeto por las diferencias, el reconocimiento de valores culturales, la comunicación efectiva, la confianza en las posibilidades de los alumnos), a la importancia del *aprendizaje autónomo* (la responsabilidad, la colaboración, el protagonismo, la toma de decisiones, la reflexión, la estructuración del lenguaje y del pensamiento), a las *estrategias de aula* (la ambientación, el clima favorable, los recursos tecnológicos, la planificación, el interés, el refuerzo positivo), y al valor de *la comunidad* como recurso (los agentes educativos y la corresponsabilidad).

Esta búsqueda de significados no queda exenta de dudas e interrogantes de las estudiantes respecto de los diferentes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, elementos que les suscita interés y motivación. Algunas de las preguntas están dirigidas al tipo de intervención educativa con los *alumnos* que plantean situaciones problemáticas (los conflictos, el conocimiento profundo de la situación, la colaboración y la decisión de educar), a la *planificación de los espacios de aprendizaje* (los aspectos metodológicos, el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes, los espacios para la participación de los niños y niñas en el proceso de planificación), a la *coordinación del equipo docente* y el grado de compromiso en la aplicación de los criterios acordados (la colaboración con otras instituciones y la responsabilidad de las autoridades educativas), a la *organización de los servicios y recursos de la escuela* (el numero de profesionales, la incorporación de alumnos, la habilitación de nuevos espacios, la toma de decisiones curriculares y el diseño de proyectos educativos, el servicio de comedor y el patio), y también los apoyos específicos (la profesionalidad y la acción coordinada).

El proceso de formación a través de la práctica reflexiva hace posible que las estudiantes sean capaces de tomar decisiones sobe la acción y práctica docente, así como de su propio proceso formativo, proponiendo mejoras. Ejemplo de estas son las realizadas en referencia a la *escuela* y mas concretamente a la *programación de los espacios de aprendizaje* (la secuencia didáctica de los espacios de aprendizaje, los criterios compartidos de planificación y la evaluación), a la *relación con las familias* (el trabajo común y de colaboración), a los *niños y niñas* (la eliminación de todo tipo de barrera en relación a su autonomía y responsabilidad), y a las *cuestiones organizativas* (el funcionamiento de los espacios, la ambientación general y el numero de

personas necesarias para que los espacios se ofrezcan mas a menudo). Otros ejemplos referidos a su propio proceso de aprendizaje tienen que ver con la preocupación por conocer más la escuela (alumnos y familias), sus principios pedagógicos, su funcionamiento (planificación del proceso de E/A) y su proyecto educativo. También se plantean diferentes propuestas en referencia al *proyecto universidad – escuela*, en el sentido de mejorar la sesión inicial informativa y la planificación de la intervención, contrastar con las maestras las características de los alumnos y el funcionamiento general del aula, o aprovechar su presencia y ampliar su intervención.

La reflexión conjunta sobre la práctica

En el transcurso de la innovación, se cuenta con la asistencia y participación en el aulario de la facultad de una representación de las maestras de las escuelas. La metodología establecida en estas sesiones consiste en un primer momento, en el planteamiento de las temáticas correspondientes a los programas de las asignaturas elaborados conjuntamente. En un segundo momento, se procede a las presentaciones de las diapositivas, de los diferentes grupos de estudiantes, sobre los aspectos que les han sorprendido, las cuestiones que les han creado dudas, y las alternativas educativas que proponen. En un tercer momento, se realiza un debate abierto con intercambio de opiniones y aportaciones, entre las maestras y las estudiantes, que fomentan la reflexión sobre la práctica educativa y que consigue la comunicación, ampliación, modificación y concreción de nuevos conocimientos. En un último momento, se incorporan los contenidos trabajados en las reuniones de ciclo de los diferentes equipos docentes, para compartir los conocimientos adquiridos y aportar propuestas de cambio en la práctica docente.

Estos encuentros colectivos con las maestras en las sesiones mensuales en el aulario del campus, permiten contrastar las aportaciones realizadas por las estudiantes, dando lugar a una construcción compartida de los conocimientos sobre la escuela y las maestras del siglo XXI. Son sesiones en las que nos permitimos replantear todo desde el principio y pensar en como hacer más adecuada la escuela a los tiempos de ahora y como afrontar los cambios que, como agentes educativos del siglo XX, precisamos hacer para actualizarnos y resolver las dudas que nos plantean los niños y niñas, y los diferentes agentes sociales. ¿Cómo aprenden los niños?, ¿Cuál es el papel del maestro?, ¿Qué hacemos con los niños?, ¿Cómo lo hacemos?, ¿Cómo enseñamos?, ¿Qué hay que hacer en la escuela?. Son algunas de las preguntas que profesorado, estudiantes y maestras nos planteamos y que intentamos responder escuchando las propuestas e iniciativas de unas y otras, intercambiando experiencias, dando lugar a la imaginación y descubriendo nuevas estrategias.

Todo ello nos facilita al profesorado la formación inicial de las estudiantes al elevar su nivel de motivación y proporcionar mayor calidad a la tarea de educar. Al mismo tiempo permite reflexionar sobre cual ha de ser el papel del profesorado en la formación inicial, cuales son los referentes validos a día de hoy, cual ha de ser nuestra tarea para garantizar la formación integral de las estudiantes en formación, y tantos otros aspectos que hacen mejorar nuestros conocimientos y nuestras formas de ver la escuela.

De esta reflexión conjunta entre estudiantes, maestras y profesorado surgen los aprendizajes que dan respuesta a los objetivos de formación. Sirva de ejemplo el resultado obtenido al finalizar el curso académico en referencia a la concepción de "*escuela"* y de "*maestro"* para la sociedad del siglo XXI.

… hemos aprendido que necesitamos una "escuela acogedora" que atienda a los niños y niñas, maestros y maestras, familias y a todos los que quieran participar, donde todo el mundo se sienta importante, que confíe en la gente y que fomente la participación activa, con unos "maestros acogedores" capaces de establecer relaciones de confianza. Una "escuela participativa" que cree espacios de comunicación activa para dialogar, para expresar sueños o para intercambiar propuestas educativas, y que cuente con comisiones de trabajo mixtas, dando el protagonismo necesario a las familias para que se sientan útiles e implicadas, con unos "maestros participativos" que ofrezcan espacios suficientes a las familias y a los niños para compartir actividades, juegos, fiestas, proyectos, encuentros y momentos de aprendizaje mutuo. Una "escuela abierta al entorno" que intervenga en lo que pasa a su alrededor, en las asociaciones del barrio o pueblo, en la biblioteca, en los clubs, en los polideportivos, en el teatro, …, una escuela abierta que incida en el cambio del mundo y de la escuela y que cuenta con "maestros de mente abierta" para recibir y para cambiar, un poco atrevidos y arriesgados para emprender cosas nuevas. Una "escuela que ofrece posibilidades para aprender", con un estilo educativo propio, que adapta el currículum en función de los intereses de los alumnos y que hace su opción metodológica en función del entorno y de las personas que la componen, que siempre esta dispuesta a modificar cosas e ir un paso mas allá, con unos "maestros dispuestos a aprender", implicados y con pleno convencimiento de las posibilidades de éxito de los alumnos. (Campus Mundet, junio 2009)

El seguimiento y evaluación de la innovación

El proyecto de innovación tiene en cuenta diferentes sujetos, momentos e instrumentos para su seguimiento y evaluación. Respecto del profesorado universitario, se realiza un contacto directo y periódico semanal entre los responsables directos del proyecto, reuniones mensuales con los equipos de dirección y trimestrales con los equipos docentes. Por parte de las estudiantes se realiza semestralmente el seguimiento de su asistencia y participación en las escuelas, la elaboración de las presentaciones a las maestras, el diario de aprendizaje, las co-tutorías y la carpeta de aprendizaje. Por parte de las maestras se considera la acogida del estudiantado y las orientaciones iniciales para su intervención en los espacios de aprendizaje, así como la realización de un resumen significativo de las intervenciones de las estudiantes y síntesis de sus presentaciones, que comparten con los ciclos. En último lugar, se llevan a cabo dos sesiones de valoración general del proyecto por parte de toda la comunidad educativa, a través de una Jornada de evaluación el mes de junio ("La educación, un acto conjunto"), y de un Seminario de formación e investigación el mes de julio ("Proyecto Universidad – Escuela"). La primera actividad permite poner en práctica los aprendizajes realizados por las estudiantes en una jornada colectiva en la que se llevan a cabo diferentes actividades y juegos para los niños y niñas de 3 a 5 años de las escuelas participantes, y posteriormente se procede a la valoración conjunta de la

experiencia realizada. La segunda actividad, consiste en unas sesiones de trabajo de todos los profesionales implicados para valorar las ventajas, los cambios y dificultades que supone el desarrollo de la experiencia y las propuestas de mejora de cara al siguiente curso.

Algunas de las valoraciones obtenidas en los diferentes momentos de seguimiento, reflexión y evaluación previstos, en las que se ha podido compartir con todos los implicados (estudiantes, maestros, familias, profesorado), el sentido de su participación y el significado educativo y formativo, se exponen a continuación.

Las *aportaciones* de mayor relevancia de la innovación para la comunidad universitaria, estudiantes y profesorado, son la acogida recibida por las escuelas y el hecho de vivir en primera persona el "hacer y sentirse como maestras", a través de un trato equitativo e igualitario como cualquier profesional o miembro del centro. La escuela supone un referente para las estudiantes incluso para hacer actividades de otras asignaturas. Por otra parte, el hecho de que la propuesta de trabajo por espacios de aprendizaje no sea demasiado dirigida les permite ver y aprender como se puede enseñar y aprender dando a los niños y niñas la posibilidad de ser los protagonistas de su propio aprendizaje y asumiendo las maestras una tarea de estimuladoras y facilitadoras del aprendizaje. También se puede ver problemas y situaciones que se dan en la escuela, que de otra manera no se plantearían, como por ejemplo el tema de las colonias, los juguetes en la escuela y toda una serie de imprevistos que se dan en la vida del aula. Los aprendizajes adquiridos por las estudiantes hay que valorarlos en calidad y no en cantidad. Las estudiantes aprenden contenidos básicos pero fundamentales y de una forma vivencial, conectando teoría y práctica, y centrándose en todo momento en lo que es importante dentro de la actividad docente que es el alumno, el sujeto y su desarrollo personal y de aprendizaje. Perciben lo que implica ser maestra y la responsabilidad de hacer todo lo posible para que el alumnado aprenda. También ven lo que es trabajar en equipo, la importancia de relacionar teoría y práctica, y de sentir que realmente desean estudiar y ejercer de maestras.

Las escuelas y las maestras manifiestan que la innovación llevada a cabo les ayuda a pensar en el proyecto de escuela y en la metodología que usan. Les permite hacer red y trabajar conjuntamente haciendo nexo entre escuela y universidad, a compartir con otras escuelas, estudiantes y profesionales universitarios el trabajo realizado en la escuela. Se plantean actividades que sin las estudiantes de la universidad no se pueden desarrollar y esto les permite programar y pensar la actividad de forma diferente. Conlleva además un aumento significativo de las ayudas y recursos humanos, haciendo posible la incorporación de nuevas metodologías pero también significa contar con una mirada que invita a replantearse lo que se hace en el aula. Las aportaciones de las estudiantes se valoran muy positivamente hasta el punto de causar sorpresa los comentarios realizados sobre algunos aspectos del funcionamiento y organización de la escuela comparándolos con una evaluación diagnostica de la inspección educativa. Ven una evolución en las preguntas que las estudiantes plantean a lo largo del curso y en las sesiones de reflexión conjunta. Por otra parte, hablar con las estudiantes es para las maestras un reto y sienten que es

una oportunidad para explicar y justificar lo que hacen y hasta qué punto lo tienen claro o no, qué certezas e incertidumbres les plantea su práctica docente.

Como es propio de toda innovación que supone cambios en la práctica docente, no esta exenta de dificultades y *reajustes*. Las estudiantes y profesorado tienen que reajustar algunas de las sesiones de co-tutorías al no coincidir la planificación prevista con la asistencia de todas las estudiantes. También se han de modificar algunas sesiones de clase para que se de la posibilidad de que las propias estudiantes hagan la acogida inicial en las escuelas y la presentación de la organización de los espacios de aprendizaje a otras compañeras. Surge en ocasiones la necesidad de mejorar las planificaciones de los espacios de aprendizaje por parte de las maestras y ofrecer orientaciones educativas a las estudiantes. Se realizan sesiones informativas a la comunidad educativa y se van incorporando a la experiencia diferentes agentes educativos: inspección educativa, consorcio de educación, técnica de educación del distrito. Se ve necesario dedicar más tiempo para compartir momentos de reflexión conjunta y de avance metodológico.

Las escuelas y maestras, tienen que trasladar la organización de los espacios de aprendizaje por la mañana para coincidir con la franja horaria de las asignaturas y la disponibilidad de las estudiantes. Al principio les parece algo complicado, pero tras los primeros días de organización y viendo que todo funciona, todo el mundo se relaja y sienten que la ayuda de las estudiantes les es positiva, porque pueden dedicar atención a otros aspectos y situaciones que tienen lugar en el aula. La falta de tiempo es un problema, en el sentido de que les gustaría poder atender a las estudiantes antes de su intervención en los espacios para acogerlas, y después para resolver las dudas que les presentan. De todos modos, se valora la acogida inicial y se relativiza la resolución de las dudas que plantean al contar con las sesiones conjuntas de clase para hacerlo. El tiempo también es un factor importante en las posibilidades de compartir con los compañeros y compañeras de ciclo las aportaciones de las estudiantes, y poder crear y recrear mejor las propuestas. Por último, se incorporan otras personas de la escuela en el proyecto (técnica de educación infantil y profesionales especialistas), que inicialmente no se preveían, pero que acaba siendo muy gratificante para su reconocimiento profesional y personal.

Para finalizar, es preciso comentar algunas *propuestas* concretas de mejora. Entre los aspectos a mejorar y que acontecen propuestas para cursos venideros, recogemos las más significativas. La primera es la de *mantener la relación de las estudiantes de primero de carrera con la escuela*, abriendo la posibilidad de colaborar en su periodo de practicum durante todo su recorrido académico y de formación, manteniendo una relación y comunicación directa con los responsables de la comisión de prácticas para coordinar las acciones formativas. La segunda se refiere al momento de *acogida de las estudiantes y la sesión informativa* sobre el funcionamiento y organización de la escuela previamente a su intervención, para presentar los espacios de aprendizaje y que se espera de ellos y ellas, así como los momentos de intercambio y comunicación que se han de establecer. La tercera tiene que ver con la

ampliación del número de sesiones en las escuelas por parte de las estudiantes, para poder intervenir de forma mas continuada y profundizar los aprendizajes a través de su participación en un mayor numero de actividades, dentro y fuera de la escuela, que precisen de su ayuda y apoyo. La cuarta es resolver el tema de *horarios y días que las estudiantes van a los centros* ajustándose al horario escolar y realizar las gestiones pertinentes con el decanato para asegurar que los itinerarios curriculares y las franjas horarias se acomodan a las necesidades de las escuelas, al tiempo que se facilita la movilidad de las estudiantes. La quinta es que las *maestras vengan a la universidad acompañadas de otro u otra colega* de la misma escuela, para favorecer la implicación de los equipos docentes y garantizar la riqueza y amplitud de miradas respecto de la acción educativa y práctica docente que se lleva a cabo. La sexta hace referencia a la *difusión de la experiencia* a través de publicaciones, participación en jornadas, tríptico informativo para las familias, artículos en revistas educativas, vídeo de buenas prácticas, entre otras propuestas e iniciativas, con la confianza de animar a otras universidades, escuelas y profesionales, así como el hecho de obtener el reconocimiento social y educativo que se merece un proyecto de estas características. La séptima va dirigida a *ampliar el nivel de conocimiento de la innovación y la línea metodológica* de las escuelas, entre las escuelas y de las escuelas a la universidad, estableciendo una red educativa, proveyendo los espacios de coordinación y los encuentros conjuntos, maestros y profesorado, que faciliten el intercambio de las practicas docentes, el contraste entre diferentes concepciones y principios pedagógicos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y el establecimiento de nuevos planteamientos metodológicos. Por otro lado significa reajustar las propuestas curriculares de ambos colectivos, escuela y universidad, dando respuesta a los intereses y necesidades del alumnado y estudiantado, y poniendo a su alcance la creación de entornos educativos y formativos diversos, con los recursos y materiales suficientes, para encaminarlos a un aprendizaje autónomo que responda a sus inquietudes y capacidades.

El análisis y reflexión de la innovación. **Algunas cuestiones pendientes**.

La experiencia de innovación es muy gratificante para todo el mundo. Son muchos los beneficios que aporta, desde la motivación, implicación y responsabilidad de las estudiantes, su participación activa en la adquisición de aprendizajes, la evolución del pensamiento reflexivo y del sentido critico ante las situaciones de la escuela, la toma de conciencia de la realidad profesional, la participación en las escuelas extra-horaria y como voluntariado, hasta la ayuda proporcionada a las maestras y a los niños y niñas. Para los profesionales la experiencia proporciona vínculos de colaboración en diferentes procesos formativos, inicial y permanente, cuestionando la práctica, revisando la planificación de los entornos y espacios de aprendizaje, informando a la comunidad educativa y haciendo difusión a otros centros y ámbitos educativos. Entre todos propiciamos momentos de reflexión a las estudiantes a partir de la práctica, de la observación y del modelaje, consiguiendo los objetivos formativos determinados: comprobar que la elección profesional que han hecho esta bien hecha, enfocar y motivar el aprendizaje en aquello que quieren ser y poner en práctica la teoría que se da en la universidad. Nos da la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos por las estudiantes

en su proceso de formación, relacionando la teoría académica con la práctica profesional. Nos acerca a las estudiantes al mundo laboral haciéndolas intervenir en una realidad educativa en la que podrán ejercer profesionalmente como educadoras y docentes. Nos facilita la participación de los centros educativos en la formación universitaria, respondiendo de esta manera a la necesidad de promover la innovación docente a través del trabajo colaborativo entre diferentes agentes y la creación de una red educativa. Todo el mundo se siente cómodo y apoyado y esto crea un clima especial de trabajo en equipo y de colaboración.

También aparecen ciertas preocupaciones relacionadas con la continuidad de la innovación. Las escuelas consolidan y amplían la propuesta educativa a los niños a través de espacios de aprendizaje, animando y haciéndola extensiva a otros centros y colegas, y a su vez, mantienen el compromiso en la oferta formativa a las estudiantes universitarias, pero les inquieta la búsqueda de espacios comunes de coordinación, la provisión de ayudas, el reconocimiento institucional de la innovación y su difusión. Desde la universidad, la implantación de los nuevos grados con la correspondiente organización académica y docente, provoca incertidumbre respecto de la planificación de las nuevas asignaturas, la distribución de las franjas horarias y su coincidencia con el horario escolar, la disponibilidad y el apoyo para la movilidad de las estudiantes, el numero de grupos y estudiantes, y la necesidad de incorporar mas profesorado del departamento, y de otros, a la innovación.

Ante esta realidad hay que analizar la innovación y reflexionar sobre las implicaciones que conlleva dicho proyecto para poder emprender de manera realista nuevos retos, nuevas ilusiones y nuevos propósitos para la mejora educativa y formativa de los docentes.

Las *implicaciones de la innovación en la formación inicial*, además de una familiarización con una práctica futura, adopta la forma de una práctica real y reflexiva. Basar la formación inicial en el análisis de situaciones educativas comunes y problemáticas permite dirigir el aprendizaje de las estudiantes a los aspectos esenciales del ejercicio docente. La reflexión sobre la acción resulta ser un recurso de autoformación, de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales, llegando a provocar procesos de reflexión “en” la acción. Una formación orientada hacia la práctica reflexiva multiplica las ocasiones para que las estudiantes en las aulas se forjen esquemas generales de reflexión, de explicitación, de concienciación y de regulación. Ahora bien, un currículo de estas características exige preveer tiempo y espacio para aplicar procedimientos de observación y análisis que les permita el aprendizaje práctico de la reflexión profesional y la resolución de problemas. A su vez también exige renunciar a sobrecargar el currículo académico inicial de conocimientos disciplinares y metodológicos, dando paso a la irrupción espontánea de temas transversales (el miedo, la muerte, la confianza, por ejemplo) que responden a las prioridades del estudiante y de su evolución. La implementación de estrategias de práctica reflexiva en la formación inicial en una o dos asignaturas, dentro de una lógica de enseñanza que prima la transmisión de saberes construidos, tiene poca influencia en el proceso formativo de las

estudiantes aunque, desde nuestra concepción formativa, "es mejor esto que nada". Propiciar momentos de análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva, permite definir la propia identidad profesional (la maestra que quiero ser) y abrir procesos de cambio en el ejercicio docente (la escuela que quiero tener). Así pues, las implicaciones de la innovación en la formación inicial tienen que ver con la metodología y el objetivo formativo. En cuanto a la metodología, pretende articular teoría y práctica, descubriendo los esquemas de acción de cada uno, haciendo de la reflexión una rutina, aplicando la práctica reflexiva en actividades diversas, concediendo tiempo para analizar y tratando dimensiones éticas de la práctica docente. En cuanto al objetivo, participa en la dirección hacia una mayor autonomía y responsabilidad profesional. Ambas justifican el porque del desarrollo de los programas de formación de los docentes necesitan colaboraciones estrechas y equitativas con el sistema educativo.

Entre *las implicaciones para el formador* surge necesariamente la de un cambio en la concepción de la formación inicial, no como una transmisión de contenidos, sino de construcción de experiencias formadoras, mediante la creación y el fomento de situaciones de aprendizaje que contribuyan a la formación de las competencias o del "saber hacer", en el sentido de "saber hacer allí" de Perrenoud (2004:83)[127]. Esto exige pensar diferentes dispositivos didácticos como los llevados a cabo en la innovación (intervención en las escuelas, encuentros con las maestras, como ejemplo), creando ocasiones de reflexión y desarrollando un acuerdo de colaboración con el conjunto del sistema educativo. Pero además requiere contar con los "saberes" de las estudiantes, dándoles legitimidad y visibilidad, a la vez que se supedita el análisis de la práctica a lo que las estudiantes deciden. Partir de las preguntas y de las prácticas de las estudiantes en formación, exige desarrollar un currículo abierto y flexible en el que hay que improvisar a veces y admitir cierta imprevisibilidad en la adquisición de saberes. Implica para el formador o formadora conducir a las estudiantes a su zona de desarrollo próximo, a encontrar cierto desequilibrio que ponga en movimiento sus saberes y a ayudarlas a construir competencias. En definitiva desarrollar una formación orientada a la práctica reflexiva y a su profesionalización. Retomando las palabras del escritor Màrius Serra[128]:

"Los mejores maestros son los que te abren las puertas, no los que te resuelven la vida". (2007:135)

En cuanto a *las implicaciones para el estudiantado*, encontramos que su participación en una innovación de estas características les obliga a abandonar su rol tipificado de alumno para convertirse en actor de su formación y a aceptar nuevas formas de implicación y de compromiso. A una parte de los estudiantes les cuesta reflexionar, prefieren acumular los saberes, como lo han hecho a lo largo de su escolaridad hasta llegar a la universidad, acostumbrándolos a hacer

[127] PERRENOUD, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona. Graó. p. 83.

[128] Marius Serra, padre, escritor y autor del libro "*Quieto*", publicado el 2008, dedicado a su hijo Llullu que dejo de estar con nosotros el 24 de julio de 2009. Aportación realizada en el libro de Cristina Masanés, *Estimat mestre*. Ara Llibres, S. L. Badalona, 2007. p.135.

lo que se les exige sin plantearse demasiadas preguntas. Se resisten a una reflexión que les exige más implicación personal y les hace correr más riesgos, sobretodo en la evaluación. Inicialmente los estudiantes tienden a buscar formas de actuar más relajadas en lugar de las más formadoras. Pero poco a poco, a través del análisis de la práctica de las situaciones educativas observadas y vividas en las escuelas, construyen los recursos teóricos y metodológicos que necesitan para resolver el problema que les preocupa o inquieta. Además, el interés del análisis de la práctica en grupo les ofrece la posibilidad de que cada una pueda interrogar al otro, a sugerir pistas y a matizar las interpretaciones. Esto da lugar a un trabajo de autoobservación y de autoanálisis que facilita una relación reflexiva con lo que hacen. La incorporación de estrategias de practica reflexiva en la formación inicial permite a las estudiantes la adquisición de una actitud reflexiva e implicación crítica que las conduce a admitir la complejidad de las situaciones educativas y a intentar resolverlas sabiendo que las condiciones de la práctica no van a ser las mejores, pero con la serenidad suficiente para comprender que los procesos educativos tiene matices y que en la mayoría de ocasiones, la solución hay que empezar a buscarla en uno mismo.

Por ultimo, *las implicaciones en referencia a los maestros* tienen que ver sobretodo con el interés de que la formación prepare a los docentes para hacer frente a la complejidad de la escuela actual, articulando teoría y práctica, que valore los conocimientos de la experiencia y de la acción de los profesionales. Una formación que se desarrolla sobre el terreno, es decir, en contacto con los alumnos y alumnas, sus familias, y los maestros y maestras. Una formación que ayude a construir sus propias propuestas, en función de las características de los niños y niñas, el entorno, los colaboradores y especialistas, los recursos y las limitaciones propias del centro. Para aquellos y aquellas que escogen participar en esta propuesta de innovación, son profesionales que tienen la voluntad de afrontar una forma de duda y de búsqueda que les lleva a preguntarse sobre la práctica. Y que precisamente aceptan compartir de forma conjunta con las estudiantes el análisis de su práctica y están dispuestas a afrontar sus contradicciones. Escuchar preguntas de las estudiantes que nunca se formulan y que rompen con ciertas rutinas docentes, inicia una reflexión que no se desencadenaría de otra forma. Las maestras y los maestros aprenden sobretodo de la mirada y de las preguntas que les plantean, más que de los métodos y las técnicas que se les ofrece en cualquier curso de formación. Además, aprenden de los otros (maestros y maestras) y de su experiencia, de seguir sus intuiciones y de recuperar lo que parece ir bien. En este sentido, la innovación contribuye a la construcción y a la difusión de una cultura reflexiva en las escuelas.

Esta innovación nos permite a todos los participantes compartir la inquietud común de indagar permanentemente las posibilidades humanas y la intención de dar un sentido humano a la profesión docente. Esto nos identifica como maestros en cualquier lugar del mundo. La innovación representa, según nuestra manera de ver, esta inquietud, esta idea de profundizar en las potencialidades y posibilidades del ser humano. Supone desarrollar el sentido de educar, que se contrapone al sentido de enseñar. Supone desarrollar el

sentido de formar, que se contrapone al sentido de instruir. Y esto solo lo podemos hacer vivenciando y experimentando la escuela.

Referencias bibliográficas

· GARDNER (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidos.
· MASANÉS, C. (2007). *Estimat Mestre*. Badalona. Ara Llibres, S. L. p.135.
· MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris. ESF éditeur. p.78.
· PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó. p.83.
· SCHÖN, D (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass.

Bibliografía recomendada

· GIROUX, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona. Ediciones Paidos.
· GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos.
· MEIRIEU, P. (1997). *Aprender sí. Pero ¿cómo?*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
· PIQUÉ, B; COMAS, A; LORENZO, N. (2010). *Estrategias de práctica reflexiva en la formación inicial de maestros de educación infantil.* Barcelona. Editorial Graó. (Publicación en lengua catalana).
· RANCIÈRE, J. (2002). *El Maestro Ignorante*. Barcelona. Editorial Laertes.

Acuerdos y discrepancias sobre la innovación docente de calidad en educación superior.

Mª Teresa Pozo Llorente[129], *Macarena Saavedra López, Mª Carmen López López, Antonia Ruiz Moreno y Vanesa Gámiz Sánchez.*
(Universidad de Granada)

Introducción

El trabajo que se presenta se ubica en la fase consultiva de un estudio más amplio[130], coordinado desde la Universidad de Granada, y cuya finalidad es contribuir a la mejora de la calidad de la docencia universitaria elaborando un repertorio de "buenas prácticas" relacionadas con la innovación docente en Educación Superior.

Para alcanzar esta finalidad, este estudio se ha estructurado en cuatro fases; el objetivo de la segunda, sobre el que se centra el presente trabajo, ha sido definir, de manera consensuada, los criterios e indicadores de la calidad de las acciones de innovación docente que se desarrollan en el contexto universitario.

Esta definición se ha realizado a través de un proceso de consulta Delphi a un grupo de 87 "expertos/as" en innovación docente universitaria: políticos y gestores universitarios, técnicos de las Unidades y Vicerrectorados de diferentes universidades españolas responsables de la innovación docente, personal de Administración y Servicios implicado en la gestión y desarrollo de las acciones de innovación y profesorado implicado.

En este trabajo se presenta tanto la descripción metodológica del proceso seguido en esta consulta, como los principales argumentos consensuados y las discrepancias existentes entre las opiniones dadas por el grupo de participantes en esta consulta en torno a las características de la innovación docente de calidad.

Descripción del proceso de consulta

El escenario metodológico en el que se ha llevado a cabo este proceso de consulta lo ha aportado el Método Delphi; se trata de un método capaz de guiar un proceso de comunicación grupal, sistemático, interactivo e iterativo permitiendo a un grupo de expertos tratar un problema complejo orientándolo hacia el logro de un consenso lo más fiable posible (Linstone y Murray, 1975; Godet , 1996; Landeta, 1999; Brummer, 2005; Gordon, T. *et al.,* 2006; .Pérez Juste, 2006; Pozo *et al*, 2007).

La consulta Delphi desarrollada en este estudio ha sido un proceso reiterativo en el que los participantes, a quienes se les ha garantizado el anonimato, han

[129] Departamento Métodos de Investigación. Universidad de Granada. Tfno: 958243757 mtpozo@ugr.es

[130] *Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria,* proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación (Convocatoria de 2009/2010)

emitido su opinión en dos ocasiones; esta consulta reiterada ha permitido concretar la información buscada e identificar los aspectos de mayor consenso. Otras características de este proceso han sido la retroalimentación constante y controlada y la consideración de la respuesta estadística del grupo como estrategia para garantizar la representatividad de todas las opiniones individuales en el resultado final.

La definición del propósito de esta estrategia, de los perfiles para la selección de los participantes, de los criterios para la finalización del proceso y la elaboración del primer bloque de preguntas (Cuestionario Delphi I) han constituido el punto de partida de este proceso de consulta.

El propósito de esta consulta, como anteriormente señalamos, ha sido definir, de forma consensuada, los criterios de calidad de las acciones de Innovación Docente universitaria identificando las posibilidades de consenso existente entre las opiniones, argumentos y juicios subjetivos aportados por un grupo de 87 personas cuyos conocimientos y experiencia en el tema se estimaron a priori como apropiados para dar respuesta a los objetivos de esta fase consultiva del estudio.

Conocer, de forma práctica, la innovación docente en Educación Superior, participar en su gestión, planificación, desarrollo y evaluación han sido los criterios inicialmente establecidos para la selección de los participantes en esta consulta. A través de las páginas webs de las universidades españolas y de las bases de datos relativas a los asistentes a dos encuentros nacionales sobre innovación docente recientemente celebrados accedimos a un amplio listado de gestores y profesorado implicado en procesos de innovación docente universitaria como posibles "*expertos"* participantes en este proceso. Tras realizar los contactos iniciales accedieron a participar 198 expertos representantes de distintas universidades españolas. Sin embargo, no todos respondieron a la segunda ronda de consulta, quedando reducidos los participantes a los 87 que respondieron a la primera y segunda ronda.

Así pues, han sido 87 los participantes en esta consulta quedando distribuidos en cuatro perfiles:

1. Responsables de la gestión política de la innovación docente universitaria (Vicerrectores/as y Directores): 8
2. Responsables de la gestión administrativa de la innovación docente: 4
3. Responsables del diseño, desarrollo y evaluación de la innovación docente desde una perspectiva técnica: 9
4. Profesorado implicado en procesos de innovación docente: 66

El alcance geográfico de la consulta realizada ha sido nacional y la forma de contacto con los participantes ha sido el correo electrónico.

Definir los criterios para la finalización de este proceso de consulta, ha sido otra de las tareas inicialmente abordadas. Desde el principio se establecieron como criterios determinantes de la finalización del proceso, el *consenso* (entendido como el grado de convergencia de las estimaciones individuales en un mínimo establecido en el intervalo 75% - 95%, en función de las variables), y la *estabilidad* (entendida como la no variabilidad significativa de las opiniones de los expertos entre las rondas sucesivas independientemente del grado de convergencia). En el desarrollo del proceso se alcanzó el consenso en la segunda ronda por lo que también se consiguió estabilidad en las opiniones y se dio por finalizada la consulta.

El instrumento empleado para la recogida de información ha sido el cuestionario Delphi ("*Cuestionario Delphi I y Cuestionario Delphil*"). Como explican autores como Landeta, 1999 o Brummer, 2005, se trata de un instrumento que no ha seguido para su construcción y validación el proceso establecido por la Investigación en Ciencias Sociales. Se trata de un proceso que pretende, a través de unas preguntas relevantes y motivadoras, invitar a un grupo de participantes a expresar sus opiniones, valoraciones y argumentos. De igual modo, en la selección de los participantes el interés ha estado centrado en la representatividad más que en la significatividad estadística.

El primer cuestionario Delphi I, ha sido construido a partir del análisis documental y entrevistas clave realizadas a gestores, técnicos, personal de la administración universitaria y profesorado implementado en la fase exploratoria de este estudio y de las sugerencias que, desde la práctica, realizaron miembros del grupo responsable de la investigación.

Se trata de un cuestionario de tipo escalar a través del cual se ha pretendido recabar las opiniones, satisfacción, priorizaciones y valoraciones de los participantes en torno a "buenas prácticas" o "prácticas de calidad" asociadas a la innovación docente universitaria. El Cuestionario Delphi I se estructura en torno a nueve bloques de ítems relativos a buenas prácticas relacionadas con la gestión de la innovación y su desarrollo:

BLOQUE 1: las CONVOCATORIAS de los proyectos de innovación docente
BLOQUE 2: las TEMÁTICAS para la innovación docente
BLOQUES 3: la SELECCIÓN de los proyectos de innovación docente
BLOQUE 4: la GESTIÓN de los proyectos de innovación docente
BLOQUES 5: el DISEÑO de los proyectos de innovación docente
BLOQUE 6: el DESARROLLO de los proyectos de innovación docente
BLOQUE 7: el IMPACTO y RESULTADO de la innovación docente
BLOQUE 8: la EVALUACIÓN de los proyectos de innovación docente
BLOQUE 9: el RECONOCIMIENTO de la innovación docente

El cuestionario incorpora preguntas abiertas a través de las cuales se invita a los participantes a compartir cualquier experiencia que pueda ser considerada como "buena práctica" en relación con la innovación docente en Educación Superior.

El análisis de las respuestas dadas al cuestionario Delphi I, ha dado como resultado una serie de premisas y cuestiones que hemos traducido en un segundo cuestionario Delphi II. Los aspectos que, aún habiendo alcanzado un alto grado de acuerdo entre los participantes, no han alcanzado el consenso establecido y las aportaciones realizadas en las preguntas abiertas del primer cuestionario han formado parte del segundo cuestionario junto con otros ítems con los que se ha pretendido profundizar sobre los aspectos integrantes.

El cuestionario elaborado mantiene la misma estructura que el primero, lo integran ítems escalares y algunas cuestiones abiertas que se dividen en siete bloques fundamentales agrupados en dos grandes dimensiones: ***gestión*** y ***desarrollo.*** En este segundo cuestionario no se contemplan los bloques relativos a Impacto/resultados y Reconocimiento ya se alcanzaron los acuerdos en la primera ronda de consulta.

Como anteriormente explicamos, al no tratarse de dos cuestionarios que hayan seguido en su construcción las directrices marcadas por la Investigación en Ciencias Sociales, su calidad ha estado asociada a la validez de su contenido**.** Han sido tres las estrategias básicas a través de las cuales hemos garantizado la validez del contenido de estos instrumentos: 1) el análisis de documentos y otras fuentes asociadas al tema objeto de estudio; 2) el análisis de otros instrumentos utilizados en diferentes estudios sobre innovación docente y 3) la consulta efectuada a un conjunto heterogéneo de expertos teóricos, metodológicos y profesionales de la innovación docente universitaria
No se ha cerrado el proceso, hasta que no se les ha enviado a los participantes la respuesta final del grupo a través de un informe en el que se ha hecho pública la identidad de los expertos participantes, se ha descrito el proceso seguido, los puntos de consenso y desacuerdo y los argumentos más relevantes utilizados por el grupo.
Como explicamos anteriormente, si bien, el objetivo último de esta consulta ha sido identificar un conjunto de criterios e indicadores condicionantes de la calidad de la innovación docente universitaria, en este trabajo, por cuestión de espacio, no mostramos estos aspectos, nos centraremos en la presentación de los acuerdos alcanzados y las discrepancias identificados en este proceso.

Análisis y discusión de resultados
La búsqueda del consenso ha sido el criterio básico que ha guiado el análisis de la información aportada por los expertos participantes en este proceso. Para ello se han implementado dos tipos de estrategias de análisis; una primera centrada en los ítems de carácter abierto y una segunda en los de carácter escalar. En relación a las primeras estrategias, el proceso seguido ha sido el establecido para el análisis de la información cualitativa; así pues se han sometido las respuestas ofrecidas por los expertos a las cuestiones abiertas a un proceso de análisis que, en esencia, ha consistido en organizar y reducir la información existente categorizando los segmentos de texto fragmentados en temáticas que con posterioridad, y en función de su frecuencia, en el caso del “cuestionario Delphi I” se han transformado en ítems cerrados del “Cuestionario Delphi II”.
Las medidas de tendencia central y otros descriptivos básicos (medias, frecuencias, porcentajes), y los índices de dispersión y variabilidad (desviación típica, coeficiente de variación y recorrido intercuartílico) han sido los análisis realizados y sobre los que hemos realizado las discusiones e interpretaciones de las respuestas a los items escalares tanto del primer cuestionario como del segundo.
Se ha considerado terminado el proceso cuando se ha conseguido el grado de estabilidad y consenso deseado entre las opiniones de los participantes. Como hemos dicho anteriormente, han sido suficientes dos rondas de consulta para alcanzar el grado de estabilidad y consenso deseado entre las opiniones de los participantes.
Los análisis realizados sobre las respuestas al primer Cuestionario Delphi han sido descriptivos; la identificación de los porcentajes de convergencia y la descripción de la valoración media de los participantes sobre cada uno de los distintos aspectos que integran el cuestionario ha sido el propósito de estos análisis. Los análisis realizados sobre las aportaciones de los participantes en la

segunda ronda de consulta se han basado en la búsqueda de ***consenso*** y la ***estabilidad***.

Por otro lado, recordamos que el interés de los análisis realizados sobre las respuestas dadas en esta segunda ronda se centra en identificar criterios e indicadores de una gestión y desarrollo de la innovación docente universitaria de calidad; criterios e indicadores que nos permitan avanzar en el diseño de un protocolo para la evaluación de la innovación docente desarrollada en Educación Superior.

La dispersión de las respuestas dadas por los participantes a los distintos bloques de ítems ha sido el criterio utilizado por el grupo responsable de este estudio para establecer el grado de convergencia a partir del cual se ha considerado alcanzado el consenso; grado que mostramos en la siguiente tabla:

BLOQUES	***Porcentaje de convergencia (Consenso)***
BLOQUE 1: CONVOCATORIA	**80%**
BLOQUE 2: FINALIDAD y TEMÁTICAS	**40% (Porcentaje directo)**
BLOQUES 3: SELECCIÓN (Premisas y criterios)	**80% (Premisas)** **75% (Criterios y referentes)**
BLOQUE 4: GESTIÓN (Órgano y competencias)	**75% órgano o unidad** **95% Competencias**
BLOQUES 5: DISEÑO	**75% (Componentes)** **80% (Condicionantes)**
BLOQUE 6: DESARROLLO	**40% (Aspectos favorecedores) 75% (Buenas prácticas)**
BLOQUE 7: IMPACTO Y RESULTADO	**40% (Porcentaje directo)**
BLOQUE 8: EVALUACIÓN (Gestión y Puesta en marcha)	**75% (Gestión evaluación)** **85% (Puesta en marcha)** **85% (Criterios para la evaluación final)**
BLOQUE 9: RECONOCIMIENTO	**80%**

La suma de los porcentajes relativos a los valores 1: *Totalmente en desacuerdo*; y 2: *En desacuerdo*, por un lado y de los valores 3 *De acuerdo* y 4: *Totalmente de acuerdo*, por otro, nos ha permitido identificar el porcentaje de convergencia y por lo tanto de consenso.

Los valores de la desviación típica y el coeficiente de variación nos han permitido, como valores complementarios, identificar la homogeneidad y dispersión de las opiniones de los participantes.

A continuación, y a modo de ejemplo, exponemos los análisis realizados sobre algunos ítems y aspectos del Cuestionario Delphi II para pasar a presentar, en el apartado siguiente, los acuerdos finales y consensos alcanzados sobre las dos grandes dimensiones de los cuestionarios Delphi I y II: Gestión y Desarrollo.

- **Sobre las CONVOCATORIAS de los proyectos/acciones de innovación docente:**

El alto grado de convergencia entre las opiniones de los encuestados en este grupo de ítems llevó al grupo responsable de este estudio a establecer el consenso en un porcentaje del 80%.

Como nos muestra la tabla siguiente, para el 100% de los participantes las convocatorias de los Proyectos de Innovación Docente (a partir de ahora PID) deben especificar los criterios para la selección de las propuestas. Destacan, con un alto grado de porcentaje de acuerdo, dos características más que debe cumplir las convocatorias de innovación en las universidades; una hace referencia a que en las convocatorias de los PID debe definirse cómo se llevará a cabo el seguimiento y evaluación de los proyectos (con un 95% de acuerdo). La otra característica tiene que ver con los destinatarios de las convocatorias, según el 90% de los participantes, éstas deben dirigirse indistintamente a profesorado novel y experimentado.

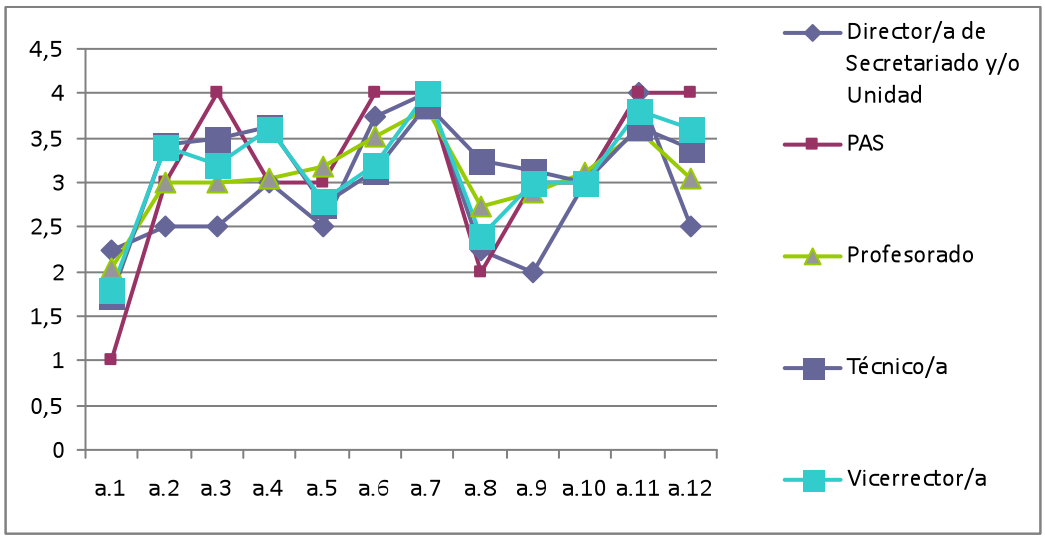
Con un grado de acuerdo más cercano al 80% destacan otras características que deben cumplir las convocatorias de PID y que quedan recogidas en la tabla siguiente:

	1	2	3	4	***Porcentaje de convergencia (Consenso 80%)***
Las convocatorias de IP deben promover innovaciones docentes sólo a nivel de centro	28	50	17	4,9	(*)
Las convocatorias de IP deben promover innovaciones docentes entre distintos centros	6,1	11	58	24	82%
Las convocatorias deben promover PID que impliquen colaboración entre distintas universidades nacionales	7,2	10	53	28	81%
Los PID tienen un “valor añadido” cuando implican el trabajo conjunto entre equipos universitarios de diferentes países.	6,2	11	46,9	35,8	82,7
Las convocatorias de innovación deben estar abiertas todo el año con un número limitado de resoluciones	8,5	11	43,6	36,6	80,2
Las convocatorias de PID deben dirigirse, indistintamente, a profesorado novel y experimentado	1,2	8,4	33,7	56,6	90,4

En las convocatorias de los PID deben especificarse los criterios para la selección de las propuestas			14,6	85,4	100%
En las convocatorias de los PID se debe especificar el número máximo y mínimo de integrantes de los grupos de innovación	14,5	25,3	28,4	31,3	(*)
Las convocatorias deben especificar el tiempo de dedicación (completa o parcial) al proyecto de los integrantes del grupo de innovación.	6	27,7	34,9	31,3	(*)
Las convocatorias deben especificar el número máximo de proyectos de innovación en los que se puede participar	7,2	15,7	33,7	43,4	(*)
Las convocatorias deben definir cómo se llevará a cabo el seguimiento y evaluación de los proyectos		4,8	26,5	68,7	95,2%
Las convocatorias de PID deben limitar el número de proyectos coordinados por la misma persona a lo largo de un periodo de tiempo.	9,8	15,9	30,5	43,9	(*)

Valores de la escala: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3 De acuerdo y 4: Totalmente de acuerdo.
(*) Valor no alcanzado

Como indica la siguiente gráfica las valoraciones dadas por nuestros participantes según su perfil de pertenencia están muy cercanas y agrupadas. Destacamos como es el Personal de Administración y Servicios el que en la mayoría de los ítems de este bloque aporta puntuaciones extremas.



- **Sobre la gestión de la EVALUACIÓN final de los PID**

El valor de convergencia establecido para considerar alcanzado el consenso en las opiniones de los participantes en torno a la gestión de la evaluación final de los PDI se estableció en el 75%. Como vemos en la tabla siguiente, este valor fue alcanzado por 6 afirmaciones de las propuestas, alcanzando el valor más alto (con un 93,3% de convergencia) la premisa de que la finalidad de la evaluación de estos proyectos es informar sobre el desarrollo y resultados de los mismos a la comunidad universitaria.

Que los criterios/procedimientos utilizados para la evaluación de un proyecto sean definidos por una comisión integrada por miembros internos y externos a la universidad que convoca constituye para el 81,7% de los consultados otra premisa asociada a la gestión de la evaluación final.

Otras premisas que han alcanzado este valor hacen referencia al órgano encargado de realizar la evaluación: una comisión mixta (79%), a la calidad técnica de los instrumentos/procedimientos utilizados en la evaluación, insistiendo en que éstos deben ser *diseñados por expertos en innovación docente* (78%); a la finalidad de la evaluación: *informar sobre el desarrollo y resultados de los resultados al órgano que financia la innovación* (76%) y a la composición según las *ramas de conocimiento* de las comisiones (internas/externas/mixtas) encargadas de la evaluación de los PID (para un poco más del 75% de los encuestados).

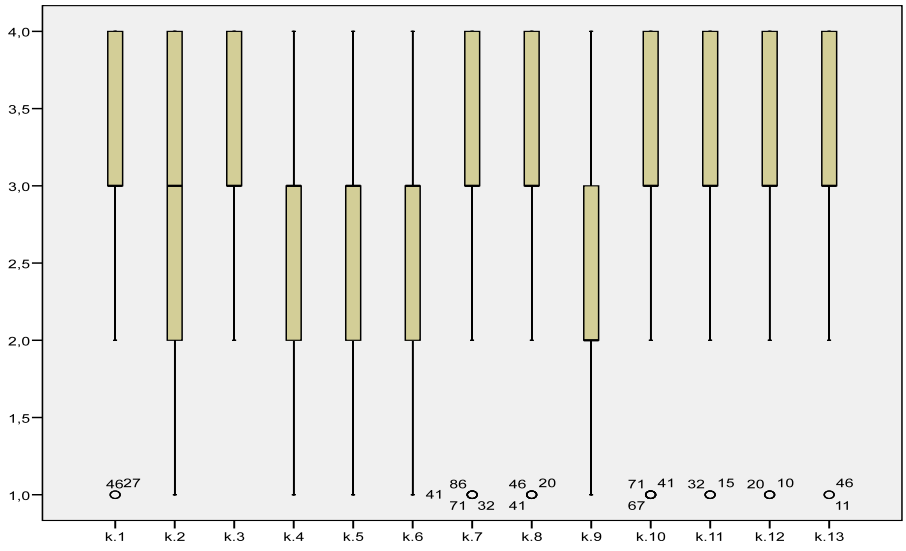
En esta segunda ronda se vuelve a consultar sobre la presencia del alumnado en los proyectos de innovación docente, el 61% de los participantes se muestran en desacuerdo con esta idea.

	1	2	3	4	**Porcentaje de convergencia 75% (Consenso)**
La evaluación de los proyectos de innovación debe servir para informar sobre el desarrollo y resultados de los mismos al órgano que financia la innovación	1,3	22,7	49,3	26,7	76%
La evaluación de los proyectos de innovación debe servir para informar sobre el desarrollo y resultados de los mismos a la comunidad universitaria		6,7	48	45,3	93,3%
Los PID deben ser evaluados por una comisión externa cuyos miembros conocen en profundidad la universidad proponente	9,5	40,5	37,8	12,2	(*)
Los PID deben ser evaluados por una comisión externa cuyos miembros son expertos en innovación y docencia universitaria	12,7	31	38	18,3	(*)
Los PID deben ser evaluados por una comisión interna, cuyos miembros pertenecen a la universidad proponente	2,9	43,5	39,1	14,5	(*)
Los PID deben ser evaluados por una comisión mixta	55,5	15,1	43,8	35,6	79,4%
Las comisiones (internas/externas/mixtas)	5,4	18,9	33,8	41,9	75,7%

encargadas de la evaluación de los PID se formarán según las *ramas de conocimiento*					
Entre los miembros que forman parte de la comisión de evaluación de los PID debe estar el alumnado	20,8	40,3	26,4	12,5	(*)
Los criterios/procedimientos utilizados para la evaluación de un proyecto deben ser definidos por una comisión integrada por miembros internos y externos a la universidad que convoca	7	11,3	49,3	32,4	81,7%
Los instrumentos/procedimientos utilizados en la evaluación del proyecto deben ser diseñados por expertos en innovación docente	5,5	16,4	50,7	27,4	78,1%
Los criterios, instrumentos/procedimientos utilizados en la evaluación del proyecto deben ser definidos por la universidad que financia	4,1	21,9	49,3	24,7	(*)

Valores de la escala: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3 De acuerdo y 4: Totalmente de acuerdo
(*) Valor no alcanzado

Como nos muestra el siguiente diagrama, los sujetos cuyas opiniones quedan fuera de la opinión media del grupo sobre evaluación final pertenecen al perfil de "profesorado".



- **Sobre la FINALIDAD de los PID**.

No ha sido fácil identificar las tres finalidades que, para nuestros participantes, deben perseguir los proyectos de innovación docente en la universidad. Como nos muestra la tabla siguiente hay mucha dispersión en las respuestas,

alcanzándose el 40% establecido sólo sobre la finalidad “Mejorar los recursos e instrumentos para la docencia” seleccionada por el 47,6% en primer lugar.

	1º	2º	3º
Mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes	22%	22%	24,4%
Mejorar los recursos e instrumentos para la docencia	47,6%	12,2%	14,6%
Mejorar el prácticum/prácticas externas	3,7%	8,5%	1,2%
Facilitar la formación de los estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales.	1,2%	4,9%	1,2%
Mejorar la acción tutorial y la orientación a los estudiantes	6,1%	13,4%	22%
Promover la enseñanza en una lengua extranjera	0%	6,1%	6,1%
Poner en marcha procesos de formación del profesorado	4,9%	11%	17,1%
Mejorar la coordinación entre docentes.	14,6%	22%	13,4%

En función de los valores alcanzados podemos concluir que m*ejorar los recursos e instrumentos para la docencia, mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes* (propuesta procedente de la primera ronda de consulta) *y la coordinación entre docentes* son para los sujetos consultados las principales finalidades de los PID.
La suma de los porcentajes alcanzados por cada una de estas variables nos ha permitido establecer el ranking solicitado a los participantes y que mostramos a continuación:

	PORCENTAJE ACUMULADO	***PRIORIZACIÓN***
Mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes	68,4%	2º
Mejorar los recursos e instrumentos para la docencia	74,3%	1º
Mejorar la coordinación entre docentes.	50%	3º

- **Sobre los CONDICIONANTES del éxito de un proyecto de innovación**

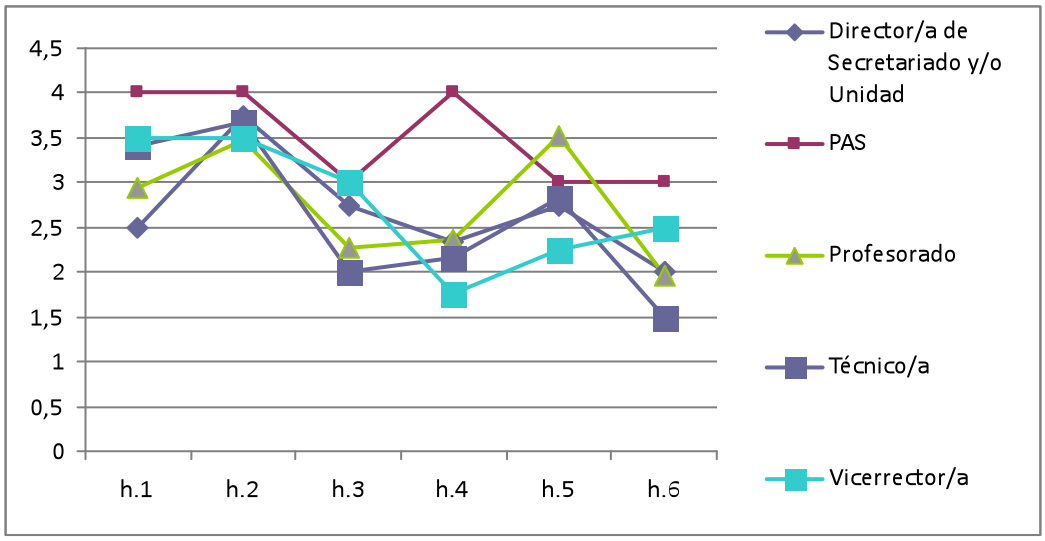
La dispersión de las opiniones de nuestros participantes en torno a los condicionantes del éxito de un proyecto de innovación nos llevó a considerar un valor de convergencia del 80%. De esta forma y como nos muestra la tabla siguiente destacan como un condicionante con el 98,7% de convergencia el que la innovación docente se diseñe a partir de la identificación y priorización de las necesidades de aprendizaje del alumnado y con un 80% de convergencia destaca como condicionante el que ésta quede reflejada en el encargo docente como compensación de créditos.

					Porcentaje de

	1	2	3	4	convergencia 75% (Consenso)
La innovación docente debe diseñarse a partir de la identificación y priorización de las necesidades docentes del profesorado	5,3	22,4	43,4	28,9	(*)
La innovación docente debe diseñarse a partir de la identificación y priorización de las necesidades de aprendizaje del alumnado		1,3	43,4	55,3	**98,7%**
La innovación docente debe diseñarse a partir de la identificación y priorización de las necesidades docentes del departamento	13,3	53,3	26,7	6,7	(*)
La formación previa en la temática sobre la que gira la innovación docente no condiciona el éxito de la misma	21,3	32	34,7	12	(*)
La participación en PID debe ser reflejada en el encargo docente como compensación de créditos	5,3	14,5	27,6	52,6	**80,2%**
El profesorado debe participar obligatoriamente en proyectos de innovación docente	28	45,3	20	6,7	(*)

Valores de la escala: 1: Totalmente en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3 De acuerdo y 4: Totalmente de acuerdo
(*) Valor no alcanzado

Como vemos en el siguiente gráfico, es el profesorado el que más insiste en la necesidad de que la participación en acciones de innovación docente sea una actividad compensada y reflejada en el encargo docente (h.5):



Acuerdos alcanzados:
A continuación mostramos algunos de los acuerdos alcanzados en este proceso y que proceden de las aportaciones de los participantes sobre las que se ha alcanzado el consenso establecido; en estos acuerdos quedan recogidos los aspectos consensuados en la primera ronda de consulta y no retomados en la segunda:
1. Respecto a la ***CONVOCATORIA***. *Nivel de convergencia 80%.*
- Debe especificar los criterios para la selección de las propuestas (100%)
- Debe explicar cómo se llevará a cabo el seguimiento y evaluación de los proyectos (95%)
- Las temáticas que se propongan en la convocatoria en relación a los PID deben ser abiertas (91.7%)
- Debe dirigirse indistintamente a profesorado novel y experimentado (90%)
- No todos los PID deben tener la misma financiación (84.2%)

2. Respecto a la ***FINALIDAD y TEMÁTICAS***. Nivel de convergencia *para el ranking* 40%.
- Mejorar los recursos e instrumentos para la docencia (74,3%)
- Mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (68,4%)
- Promover el desarrollo y evaluación de las competencias de los estudiantes (55.7%)

3. Respecto a la ***SELECCIÓN*** de los proyectos/acciones de innovación.
Premisas. *Porcentaje de convergencia: 80%*
- El informe final sobre la selección de un PI debe especificar siempre, sugerencias y recomendaciones que pudieran redundar en la mejora del mismo (91%)
- El informe final de la selección de un PID debe justificar el desajuste existente, si lo hubiera, entre la subvención solicitada y la concedida (93,2%).
- La participación como evaluador/a de proyectos de innovación debe ser una tarea remunerada (82.7%).

Criterios y referentes para la selección. Porcentaje de convergencia: 75%
- Viabilidad del proyecto (96,3%),
- Coherencia interna (94,9%)
- Actualidad y novedad de los aspectos propuestos (93,8%)

4. Respecto a la ***GESTIÓN*** de la innovación docente.
Responsabilidad. Porcentaje de convergencia: 75%
- El órgano encargado de gestionar la innovación docente debe ser un servicio, unidad o secretariado unido al Vicerrectorado con competencias en docencia y profesorado (80%).

Competencias *del órgano encargado de la gestión de la innovación*. Porcentaje de convergencia: 95%
- Seguimiento de las acciones de innovación (99%)
- Análisis de la viabilidad y realidad de los objetivos del proyecto (97,4%)
- Ofrecer formación en innovación (97,3%)

- Promover la transferencia de las experiencias de innovación entre los miembros de la comunidad universitaria (96,3%)

5. Respecto al ***DISEÑO*** de la innovación

Componentes de un proyecto de innovación docente. Porcentaje de convergencia: 75%

- Objetivos,
- Acciones a desarrollar,
- Justificación del proyecto
- El procedimiento para la evaluación
- Estrategia metodológica
- Presupuesto requerido/ Recursos
- Resultados esperados
- Capacidad de transferencia a otras situaciones

Condicionantes del éxito relacionados con el diseño. Porcentaje de convergencia: 80%

- Que la innovación docente se diseñe a partir de la identificación y priorización de las necesidades de aprendizaje del alumnado 98,7%
- La innovación docente debe tener una carácter continuado (83.1%)
- La innovación docente debe quedar reflejada en el encargo docente del/la profesor/a participantes como compensación de créditos (80%)

6. Respecto al ***DESARROLLO***.

Aspectos favorecedores. *Porcentaje de convergencia para el ranking: 40%*

- Trabajar de manera coordinada/colaborativa
- Existencia de compañeros realmente implicados
- Buena dotación económica

Otras características que definen Buenas prácticas. *Porcentaje de convergencia: 75%*

- Realización de reuniones periódicas (95.1%),
- Condiciones de trabajo adecuadas (92.6%)
- Introducción de metodologías activas centradas en el aprendizaje (88.9%)

7. Respecto al ***IMPACTO y RESULTADOS*** de la innovación docente. *Porcentaje de convergencia para el ranking 40%*

- La mejora de la satisfacción del alumnado
- La mejora en la tasa de rendimiento,
- La incorporación de metodologías docentes

8. Respecto a la ***EVALUACIÓN*** de los proyectos/acciones de innovación

Gestión de la evaluación. *Porcentaje de convergencia: 75%*

- La finalidad de la evaluación de los proyectos de innovación es informar sobre el desarrollo y resultados de los mismos a la comunidad universitaria (93,3%).
- La finalidad de la evaluación es la mejora (el 88%)
- El informe de evaluación final es una memoria que debe difundirse en la comunidad universitaria (86,5%)

- La evaluación es tarea compartida entre el grupo proponente y la universidad que financia (84,7%)

Puesta en marcha de la evaluación. *Porcentaje de convergencia: 85%*

- La evaluación de los PID tiene como finalidad informar sobre el grado de consecución de los objetivos previstos, la eficiencia y efectividad de los mismos (91,9%)
- La evaluación de los PID debe contemplar distintas fuentes y técnicas de recogida de la información (89,1%)

Criterios para la evaluación final. *Porcentaje de convergencia: 85%*

- Mejora en el rendimiento académico del alumnado (94.7%).
- Utilidad de la innovación (97.4%)
- Progreso (86,5%)
- Coordinación entre los participantes /actividades (85,3%)
- Impacto (85,1%)
- Satisfacción (81,8%)

9. Respecto al ***RECONOCIMIENTO y DIFUSIÓN*** de la innovación docente. *Porcentaje de convergencia: 80%*

- Difusión, en unas jornadas anuales, de los proyectos de innovación realizados (97,4%)
- Su consideración como mérito en las convocatoria de Premios a la Excelencia Docente (97,3%)
- Su consideración como mérito en la evaluación de la labor docente del profesorado (Docentia) (92,4%)

Estos acuerdos han constituido el punto de partida para la definición de unas directrices/criterios/indicadores de la calidad de la innovación docente universitaria, propósito último de este proceso de consulta. Estas directrices y criterios ha sido el referente en el diseño de un protocolo para la evaluación de la gestión y la calidad de la innovación docente, objetivo de la cuarta y última fase de este estudio.

Conclusiones:

Promover una innovación docente de calidad debe ser para las universidades una de sus mayores preocupaciones. La innovación docente universitaria no puede quedar limitada a unas acciones o proyectos de innovación que de manera puntual, el profesorado universitario desarrolla en su aula. La innovación docente es una manera de entender la docencia universitaria; constituye una de las estrategias más eficaces para la mejora de la misma.

No podemos hablar de Innovación Docente de Calidad sin hacer referencia a “buenas prácticas” asociadas a su gestión política, administrativa y académica; al diseño que de la misma hace el equipo responsable que la llevará a cabo, a su desarrollo y seguimiento, a su impacto y reconocimiento.

No se trata de prácticas que vayan acompañadas de mayor financiación, sino de otra manera de entender la práctica docente universitaria; se trata de una apuesta por el trabajo coordinado y colaborativo entre el profesorado, por la mejora de las condiciones en las que el profesorado imparte su docencia (ratio, equipamientos, carga docente,…), por una mayor flexibilidad organizativa y

administrativa que de cabida a otras metodologías docentes, más dinámicas y eficaces.

Referencias bibliográficas

Brummer, J. J. (2005). A Delphi Method of Teaching Applied Philosophy. *Teaching Philosophy* 8 (3), 207-220.

Gordon, T. y Pease, A. (2006). RT Delphi: An efficient "round-less" almost real time Delphi method. *Technological Forecasting and Social change* 73: 321-333.

Landeta, J. (1999): *El Método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.

Linstone, H. y Murray, T. (1975): *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Addison – Wesley.

Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2007) El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre *Revista de Investigación Educativa*, vol 25, nº2, 350-366.

Innovación metodológica en las aulas universitarias. Una experiencia con el alumnado de la Licenciatura en Pedagogía

Itziar Rekalde Rodriguez
itziar.rekalde@ehu.es
Virginia Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia
virginia.sostoa@ehu.es
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Introducción

La necesidad de avanzar en el cambio metodológico en las aulas universitarias surge de nuestro compromiso como docentes con la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en el marco de una sociedad de la información y de la comunicación. El trabajo que presentamos, articulado como una experiencia de aula universitaria, tiene como **objeto** *mostrar una manera de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la clave de la acción para la discusión, el debate y la comprensión de contenidos curriculares*. Esta experiencia se vincula a lo largo de la asignatura con otras estrategias didácticas soportadas en la metodología activa y participativa orientada al análisis y la reflexión de procesos educativos y formativos. En este caso hemos optado por una estrategia en la que los aprendizajes se articulan en torno a un proyecto. Con ello nos referimos al Aprendizaje Basado en Problemas y Organizado en Proyectos (Proyect Organized and Problem Based Learning/POPBL).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP/PBL) utiliza los problemas como un punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos (Barrows, 1986). En este marco metodológico los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos. El ABP atiende a tres principios básicos que marcan el diseño de las experiencias formativas (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey):

- La comprensión de una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente.
- El aprendizaje se ve estimulado en el conflicto cognitivo que surge al enfrentar cada nueva situación.
- El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y la aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las interpretaciones individuales de los fenómenos.

Partiendo de esos supuestos, entre las características del ABP señaladas por diferentes fuentes (Barrows 1986, Benito y Cruz (2005), Exley y Dennis 2007, I.T.E.S. de Monterrey), recogemos a continuación aquellas que hemos considerado y priorizado a la hora de optar como docentes por esta estrategia didáctica dentro de nuestro diseño formativo, tanto por el papel que otorgan al docente-tutor en el proceso de acompañamiento, como por el que otorgan al

alumnado sin perder de vista su valor en el desarrollo del conocimiento y competencias vinculadas a la asignatura.

Con relación al alumnado:

- El aprendizaje se centra en el alumnado.
- Respeta la autonomía del estudiante.
- Se apoya y fomenta el trabajo cooperativo.
- La información es buscada, aportada o generada por el grupo de trabajo.
- Promueve la responsabilidad del aprendizaje.
- Intensifica la curiosidad intelectual.

Con relación al docente-tutor:

- Es un facilitador del aprendizaje.
- Selecciona o diseña problemas adecuando los objetivos al nivel de desarrollo del alumnado.
- Orienta las habilidades para la búsqueda de la mejora.
- Estimula al grupo y le ayuda en su plan de trabajo.
- Apoya y refuerza el aprendizaje individual.

A estos aspectos añadiríamos que:

- El pensamiento crítico forma parte del propio proceso de aprendizaje.
- Se pretende que el alumnado aborde la resolución de los problemas desde un enfoque integral.
- La estructura y el proceso de resolución del problema es abierta.
- Favorece la adquisición de competencias genéricas y transversales de una profesión.

Tradicionalmente se ha venido ordenando el trabajo en torno a un problema en siete fases (Exley y Dennick, 2007) que señalamos a continuación y que contextualizamos en nuestra experiencia en un apartado posterior:

1. Presentación del problema
2. Aclaración de términos y conceptos
3. Identificación de factores
4. Formulación de hipótesis
5. Identificación de necesidades. Identificar lagunas.
6. Obtención de información
7. Resolución del problema. Presentación de los resultados.

Podemos decir que en el ABP se crea un entorno de aprendizaje en el que es el problema el que dirige el aprendizaje. El problema siempre deberá cobrar una forma desde la que el estudiante entienda que debe profundizar en determinadas cuestiones y en diferentes temas antes de poder resolverlo.

En nuestro caso su aplicación se ha realizado en la formación inicial de pedagogos/as dentro de la disciplina de 4º curso titulada *Formación y actualización de la función docente*, debido al propio contenido de la misma, a su nivel de complejidad y abstracción, y a su carácter troncal. Con este foco de cambio hemos tratado de incidir en la mejora del proceso de la asignatura y de sus resultados, así como seguir teorizando sobre los procesos metodológicos asentados en la acción y el diálogo.

Esta asignatura es continuación de la de 3º curso *Modelos de formación del profesorado* y, que por la naturaleza del caso deben enlazar temas que se describen en el problema con contenidos curriculares de la asignatura *Gestión y Organización de centros educativos* (2º curso).

Cabe señalar que el POPBL se ha implementado simultáneamente en dos grupos de la asignatura (línea de euskera y línea de castellano) implicando a dos profesoras en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso desde un enfoque colaborativo.

Como podrá observarse a lo largo del texto, se hace referencia a una organización de la asignatura que sigue los patrones de las nuevas titulaciones de Grado implementándose sin embargo en la Licenciatura actual. Considerando que la asignatura, con algunas variantes, va a continuar en el nuevo Grado de Pedagogía, hemos trabajado en ella con una proyección de futuro.

Metodología

Nos situamos ante un estudio de corte cualitativo que trata de describir el proceso de la experiencia formativa desarrollada en dos aulas universitarias, para poder desde ahí comprender las aportaciones obtenidas del alumnado y sus procesos de aprendizaje, y las propias reflexiones de las docentes, al objeto de ofrecer directrices de mejora en la disciplina y de los procesos formativos de quienes las desarrollan. En definitiva, este planteamiento se basa en la comprensión e interpretación de una realidad educativa concreta: el diseño, desarrollo y evaluación de una metodología activa en nuestras aulas universitarias, alejándonos de las búsquedas de relaciones causa-efecto. Además, somos conscientes de que el paradigma cualitativo, desde su vertiente interpretativa, trata de comprender los procesos sociales. De ahí que entendamos que las metodologías activas promueven un cambio docente y representan un hecho social en toda su complejidad.

No obstante, hemos de señalar que los principios metodológicos que prevalecen en nuestras aulas son los que impulsan la metodología dialógica; donde el diálogo y la escucha activa están en la base de la comunicación.

La metodología dialógica se sitúa dentro del marco interpretativo más amplio de los planteamientos comunicativos, y toma como ejes centrales las ideas esenciales del pensamiento de Freire (1990,1997) y de Habermas (1997-1998). La creación de una acción comunicativa, dialógica en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje es, un fin y un medio del proceso metodológico. En esta situación tenemos principios que operan continuamente: pretensiones de validez frente a pretensiones de poder, horizontalidad, incorporación de las voces afectadas, pedagogía de la pregunta frente a pedagogía de la respuesta, el colectivo como espacio de construcción de conocimiento, la interrogación como eje de la reflexión individual y colectiva y problematización de las temáticas objeto de estudio. Todo ello se plasma en un tipo de dinámica participativa, de toma de decisiones conjunta sobre los diversos momentos del proceso de trabajo en la asignatura y de una dinámica de acción y reflexión.

Este planteamiento ha sido el que hemos trasladado a la experiencia que a continuación describimos

Descripción de la experiencia

Los pasos realizados en el proceso de diseño de la asignatura han sido los siguientes: búsqueda y vaciado bibliográfico; recopilación de estrategias que fomentan la acción y participación del alumnado, utilizándolas como contenido curricular transversal a toda la disciplina; planteamiento atractivo y provocativo de tareas con un doble contenido curricular (el propio del temario y el correspondiente a la estrategia en cuestión); reflexión y valoración de las estrategias y valoración final del alumnado en torno a: su propio proceso formativo (autoevaluación), su aprendizaje a través del trabajo en grupo (coevaluación) y su valoración de la asignatura en su conjunto a través del cuestionario de evaluación (Servicio de evaluación de la Universidad). Por tanto, en sintonía con la propuesta de M. A. Zabalza (2003) hemos intentado aproximar al alumnado a los contenidos curriculares de la materia con un estilo retador, problemático, sobre el que crear inquietudes, huyendo de un estilo más nocional y dependiente de los datos que se les ofrecen.

Si bien el diseño y desarrollo de la asignatura en su conjunto está estrechamente unida a la comprensión para la acción (Pérez, 2009), donde a través de diferentes tareas colocamos al alumnado en un contexto de trabajo, descubrimos, a continuación, lo que constituye para nosotras un posible ejemplo para visualizar cómo operan los principios dialógicos en una metodología activa concreta como es POPBL.

El problema que les planteamos al alumnado está inspirado en una situación real recogida de Bonals (1996), donde se describe el malestar que genera la falta de comunicación entre el equipo docente de un centro de 2º ciclo de infantil y las familias. Se presenta la figura del pedagogo clave para dar solución a este problema, pero no de cualquier manera sino, a través de un diseño de formación.

Cuando exponemos el problema en el aula lo ilustramos con ejemplos de notas reales que los centros hacen llegar a las familias, con fotos de niños/as de 3 años para que recuerden sobre quién mantienen o no una interacción las familias y el profesorado,…

Los contenidos que se trabajan con este problema están asociados a tres competencias específicas de la asignatura: a) Estrategias para el desarrollo profesional del profesorado (contenido vinculado con la competencia específica 3); b) Relación y comunicación en los contextos educativos (contenido vinculado con la competencia específica 1), y c) Diseños de procesos formativos (contenido vinculado con la competencia específica 4). También se desarrolla el contenido de la competencia general de trabajo en equipo que se encuentra a la base de esta metodología activa y de nuestro posicionamiento ante ella.

Los objetivos planteados con el problema son los siguientes:

- Experimentar la metodología cooperativa y dinámica del PBL (asociado a la competencia específica 3)
- Identificar los aspectos útiles / positivos y débiles / negativos del PBL como metodología didáctica y estrategia formativa (asociado a la competencia específica 3)
- Reflexionar en torno a la importancia de la comunicación entre el profesorado y las familias, como elemento curricular a planificar, desarrollar y evaluar en los procesos y contextos educativos (asociado a la competencia específica 1)
- Diseñar propuestas formativas para facilitar y mejorar la comunicación entre el profesorado y las familias (asociado a la competencia específica 4)

A continuación recogemos los pasos seguidos en la construcción grupal del POPBL sintetizados previamente en el siguiente cuadro:

	PLANTEAMIENTO	ANÁLISIS	INVESTIGAC.	RESOLUCIÓN	COMUNICAC.
OBJETIVOS	- Comprender los procesos comunicativos entre escuela-familia - Valorar la importancia de la formación del profesorado para la resolución de conflictos	-Identificar y clarificar los conceptos clave - Organizar las ideas y construir los vínculos	- Construir nuevo conocimiento - Hacer frente al reto de trabajar cooperativa-mente	-Diseñar una propuesta formativa	-Desarrollar la competencia comunicativa -Desarrollar la creatividad
COMO	-Problema escrito - Lectura a viva voz - Ilustración del problema	-Extraer Conceptos. -Mapa conceptual -Wiki	-Resultados de Aprendizaje (tabla) - Wiki	- Propuesta Formativa Escrita - Foro en Moodle	Difusión de Poster
EVALUACIÓN	- Evaluación inicial: Brainstorming	- Evaluación formativa.	- Evaluación formativa. Tutorías grupales; .Ficha de auto-evaluación y coevaluación, .Actas de grupo	- Coevaluación inter-grupos. Heteroevaluación.	- Cuestionario - Rúbrica

ANOTACION	- Docente como Dinamizador Impulsor de la participación	-Impulsor de la participa-ción en los grupos cooperativos.	- Garantías de seguimiento: .Tutorías individuales y grupales .Instrumentos de trabajo en equipo	- Tutorías grupales	- Cierre de los grupos y de la asignatura -Calificación docente

Figura 1. Proceso global del POPBL

Planteamiento

Los objetivos académicos planteados en este primer momento son: a) que los profesionales de la educación sean conscientes de la importancia de cuidar las relaciones familia-escuela y que ésta es una responsabilidad del profesional de la educación y, b) que sepan que el tema objeto de investigación es una tarea clave del claustro de profesores y que ante ella se den cuenta de la importancia que asume la formación del profesorado.

El planteamiento del problema al alumnado se hace de manera retadora: sintiendo que son ellos los responsables de dar una respuesta a la situación que plantea el claustro de profesores.

Se les presenta el problema en una hoja escrita y la docente lo lee a viva voz. El alumnado se suele quedar pensativo al evaluar sus capacidades para dar respuesta a lo que se le plantea. A los pocos minutos se ilustra el problema para acercarles aún más a la situación que se les ha planteado: se proyectan fotos de niños/as de tres años, para que sepan en el fondo qué otro colectivo participa del problema aunque sólo se menciona de pasada en el texto; se proyectan notas que los docentes de centros escolares de las mismas características que el que se describe en el problema envían a las familias para comunicarse con ellas (cantidad, contenido y momento en que se envía esa correspondencia,…). Estas ilustraciones hacen que la atención del alumnado se capte aún mejor, que hagan el problema suyo y que la motivación aumente.

Una vez presentado el problema se hace una primera evaluación de qué ha percibido el alumnado, a qué le dan importancia, cómo lo abordarían,… haciendo uso de la técnica del *Brainstorming*. Se recogen todas las aportaciones bien en la pizarra, o mejor aún a través de un soporte que nos permita guardar las ideas vertidas. En nuestro caso nombramos un secretario/a de la sesión de clase y escribe en el ordenador las ideas que los compañeros/as comentan y, se proyectan a la vez en clase a través del cañón.

Es importante tener en cuenta que el docente se convierte, en esta fase del planteamiento, en un dinamizador de la clase, teniendo como objetivo el fomento de la participación individual, pero respetando los principios de la

participación igualitaria y la interacción simultánea en el grupo-clase (Kagan, 1999).

Análisis

En este momento los objetivos académicos que nos planteamos son: a) identificar los conceptos claves que aparecen en el texto; b) aclarar los conceptos y problemas menores que se reflejan, intuyen o suponemos del texto; c) descubrir lo que esconde cada concepto (creencias, suposiciones,…), y d) organizar las ideas y construir las relaciones.

La forma de trabajar el análisis puede ser muy variada, desde que organicen en un papel las ideas (tarea más abierta) hasta pedirles que elaboren un mapa conceptual (tarea más cerrada y dirigida) bien manual o haciendo uso de aplicaciones informáticas como el *C-maps* o *Freemind*, y una vez elaborado el documento entren en *moodle* y lo cuelguen en una *wiki*.

En este momento es muy importante la evaluación formativa diseñada. En nuestro caso, nos parece esencial la acción orientadora y de apoyo que desarrolla el docente en el aula y en las sesiones de tutoría. En este caso el mapa conceptual nos servirá de base para revisar si han tenido en cuenta los contenidos curriculares con los que el docente quiere enlazar el problema. Si no fuera así la reorientación e inclusión de esos conceptos por parte del grupo es clave.

En esta fase el trabajo cooperativo de los grupos que se establecen desde el inicio de la asignatura es fundamental. En ellos se hace hincapié en que el trabajo de equipo se base en los principios de interdependencia positiva, responsabilidad individual (Johnson y Johnson, 1999), participación igualitaria e interacción simultánea (Kagan, 1999).

Investigación

Los objetivos académicos de esta tercera fase serán: a) construir conocimiento nuevo a partir de lo que saben, y b) enfrentarse a la organización del trabajo cooperativo frente a una tarea de indagación científica.

La manera de trabajar la investigación la planteamos desde los resultados de aprendizaje, situándoles ante la pregunta de: siendo conscientes de lo que sabemos, ¿qué necesitamos conocer para podernos enfrentar de manera profesional a este problema?

El grupo de trabajo estructura los resultados de aprendizaje en una tabla, que la cuelga en la *wiki* y, se organiza para dar respuesta a los interrogantes.

En esta fase, nuevamente adquiere un singular protagonismo la evaluación formativa, en tanto que el docente ayuda a los grupos a: 1) asegurar que los resultados mínimos de aprendizaje se estén alcanzando gracias al proceso de investigación en desarrollo. En este momento la acción tutorial, tanto virtual (no presencial) como presencial (horario de atención al alumnado), debe de estar bien articulada para garantizar el acercamiento y apropiación de los contenidos curriculares y, respetar los diferentes ritmos de aprendizaje inter e intra-grupos.

Al objeto de no perder de nuestro horizonte la evaluación formativa referida a la competencia general de trabajo en equipo, el grupo utiliza las actas, la ficha de autoevaluación y coevaluación para valorar su participación, compromiso y trabajo respecto a la acción del grupo. Estos instrumentos garantizan el seguimiento del trabajo cooperativo y el alumnado está habituado a utilizarlos pues son los mismos con los que interactúan a lo largo de la asignatura para otras situaciones de aprendizaje que les propiciamos.

Resolución
En esta fase del problema el objetivo académico planteado es: diseñar una propuesta formativa teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje.

En el foro de moodle se abre la posibilidad de que, de manera colaborativa, cada grupo vaya aportando los aspectos a abordar en un diseño formativo. Las docentes incorporan, en la medida de lo posible cuando las aportaciones son más escasas, aquellos pasos que aún no han contemplado en la construcción conjunta.

La coevaluación inter-grupos adquiere importancia en esta fase, de tal manera que la propuesta formativa que cada grupo ha construido y recogido por escrito se la pasa a otro grupo para que lo contraste, critique y aporte orientaciones para la mejora. Todos los grupos se conforman como evaluadores de la propuesta de otro grupo, teniendo que retroalimentar a través de un informe valorativo sobre el diseño.

La evaluación docente se centra en dos productos que el grupo, por el momento, ha elaborado: 1) el diseño de la propuesta formativa y, 2) el informe valorativo.

Comunicación
Los objetivos académicos de esta quinta fase serán: a) desarrollar la competencia comunicativa, tanto oral como escrita y, b) trabajar la creatividad.

La tarea que se les plantea como cierre del POPBL, y de la propia asignatura, es la elaboración de un póster que construyen basándose en su propuesta formativa. Tanto el grupo de castellano como el de euskara se junta en un espacio del campus universitario que es más abierto que un aula (ej.: un pasillo espacioso donde la comunidad transite con asiduidad) y se colocan los trabajos como en un congreso. Una persona del equipo (de manera rotativa) debe de estar al lado del póster para explicar el trabajo y contestar a las preguntas, mientras que el resto de los miembros se interesan por los otros trabajos.

La evaluación de esta fase se articula a través de dos instrumentos: 1) un cuestionario que contesta el alumnado al objeto de valorar la experiencia como estrategia formativa, y 2) una rúbrica que cumple la función de orientar y ayudar al alumnado a la hora de construir el póster y, la función calificadora para que las docentes evalúen el trabajo.

Este POPBL lo consideramos como un foco para el cambio, junto al resto de estrategias que desplegamos en la asignatura. Con todas ellas tratamos de incidir en la mejora de su proceso y de sus resultados, así como en ir teorizando sobre los procesos metodológicos asentados en la acción y el diálogo.

Síntesis y conclusiones

Compartiendo las características del ABP que hemos señalado anteriormente, sintetizamos a continuación diferentes aspectos significativos que hemos extraído a partir del análisis y reflexión en torno al trabajo realizado, articulado en tres ejes. El primero hace referencia al método de trabajo seguido, el segundo mira a la percepción del docente y el tercero aborda las limitaciones y los aspectos susceptibles de mejora. Posteriormente recogemos la percepción del alumnado acerca del proceso.

1. Análisis en torno al método de trabajo:

- El problema sitúa al alumnado en el rol de pedagogo/a. El alumnado comprende desde dónde –posición profesional- aborda el problema y de qué criterios se sirve en el proceso de toma de decisiones para diseñar su respuesta al problema.
- El problema se percibe cercano, habitual; una situación que ocurre en la vida de muchos centros.
- El alumnado se sitúa de frente a las decisiones que tomará en un futuro próximo.
- El grupo presenta qué sabe hacer y lo constata a través de evidencias.
- El trabajo realizado activa aspectos cognitivos, psicomotores y afectivos.
- El contexto de trabajo da la oportunidad de fraguar el trabajo colaborativo sentado las bases y desarrollando competencias propias del perfil profesional.

2. Percepción y constataciones de las docentes:

- El ABP posibilita la coherencia entre lo que se aprende, se ve y se hace.
- Permite observar que las competencias recogidas en el curriculum se trabajan y evalúan de un modo integral.
- La secuencia de trabajo en el ABP posibilita el trabajo integrado de diferentes modalidades formativas; trabajo autónomo, prácticas de aula y seminarios.
- Facilita la incorporación y la transferencia de contenidos curriculares trabajados en otras materias.
- Se percibe y constata que el alumnado trabaja motivado en las diferentes modalidades formativas que subyacen en la organización del trabajo.
- La estrategia metodológica del ABP cuando culmina en la realización de un proyecto (POPBL), en este caso un diseño formativo, posibilita el cierre del trabajo a través de un producto que puede difundirse bien en el grupo, bien entre otros miembros de la comunidad educativa.

3. Limitaciones, necesidades de las docentes y vías de mejora.

- Se observa la necesidad de profundizar en el manejo de nuevas Herramientas de Tecnologías aplicadas a la educación; *Freemind* (para la realización de mapas conceptuales) o *Wikis* por ejemplo.
- Es preciso garantizar el trabajo con los grupos; incidir y continuar investigando en el aula en torno al seguimiento y el acompañamiento grupal.

- Tener en cuenta a la hora de plantear los diseños formativos el número de grupos con los que ha de trabajar la docente. Ciñéndonos a este caso, el acompañamiento en una de las líneas a diez grupos, demanda un gran esfuerzo en el seguimiento. Este aspecto nos abre como docentes una vía de investigación-acción en el aula en torno a los proceso de trabajo con ABP o POPBL en grupos grandes.
- Considerar la importancia del trabajo cooperativo cuando el ABP se simultanea con grupos acompañados por diferentes docentes. El proceso para llegar a acuerdos, la justificación de los criterios de seguimiento y modalidades de acompañamiento, requieren generar un lenguaje común entre los docentes y la capacidad de explicitar y hacer transparente su práctica no solo en relación a los aspectos metodológicos sino en relación a la visión y abordaje de la disciplina en la que se encuadra el problema.

Desde la perspectiva del alumnado, los descubrimientos que deseamos destacar se engloban en las sensaciones, sentimientos y percepciones que ha vivido en esta asignatura y que han explicitado a la hora de describirla.
Recogemos a continuación lo que, de manera resumida, ha sido para ellos nuestra metodología:

- **Osada y atrevida**: se define como una metodología que huye de la monotonía, donde cada clase es distinta, pues se plantean nuevos retos.
- **Trabajada**: Se ha percibido la adaptación al grupo, la flexibilidad en el abordaje de los contenidos y acciones que precisaban trabajarlas en el aquí y ahora, sin tener posibilidad de poderlas aplazar. Un compromiso con el grupo y con uno/a mismo/a.
- **Libre y autorreguladora**: se define como una dinámica en que, a pesar de su secuencialidad y cronograma preestablecido, cada grupo gestiona el tiempo y se empodera del ritmo de aprendizaje.
- **Activa**: se describe la metodología como aquella que pone a actuar física y mentalmente al alumnado, donde sólo cabe una apuesta por la actitud activa.
- **Participativa**: se valora positivamente la posibilidad continua y permanente de escuchar, dialogar y contrastar *a* y *con* los demás, reconociéndonos con las equivocaciones.
- **Motivadora, movida y nueva**: Se describe como un comento en el que el alumnado se mostraba abierto a lo nuevo y desconocido con ansia de experimentar y opinar sobre lo vivido.
- **Confianza**: Se refuerza la idea de haber sentido que las docentes creían en ellos/as, en su potencial de aprendizaje y en su capacidad como profesionales de la enseñanza.

Las aportaciones del alumnado nos reafirman en nuestra convicción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se conforma, en parte, de un conjunto de acciones que deben seducir al alumnado. Seducir para interesarse, participar, actuar, valorar y creer en ellos/as mismos/as. Esa ola de interés y de acción entendemos que debe investir también al profesorado que acompaña el proceso de trabajo del grupo.

Bibliografía

Arregi, X., Bilbatua, M., Sagasta, M.P. (2004). Innovación curricular en la Facultad de Humanidades y C.C. de la educación de Mondragón Unibertsitatea. *Rev. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 109-129.

Barrows, H. (1986). A taxonomy of problema based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.

Benito, A. & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea

Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectorado Académico, ITESM (2004). *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. (Leído el 1 de septiembre de 2010). Disponible en www.ub.es/mercanti/abp.pdf . Escribano, A. & Del Valle, A. (2008. *El aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Exley & Dennick (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós/ Madrid: MEC.

Freire, P. (1997). *A la Sombra de este Árbol*. Barcelona: El Roure.

Habermas, J. (1997-1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidos.

Kagan, S. (1999). Cooperative Learning. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2007). Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria. Documento de trabajo. Disponible en:http://www.uib.es/ice/cfp_univ/3.pdf

La teoría del aprendizaje significativo: un referente aún actual para la formación del profesorado.

Mª Luz Rodríguez Palmero. mrodriguezpalmero@gmail.com
CEAD Santa Cruz de Tenerife Mercedes Pinto.
Concesa Caballero Sahelices.
Dpto. de Física, Universidad de Burgos.
Marco Antonio Moreira.
Dpto. de Física, Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil.

Resumen
Se pretende aportar un mayor y mejor conocimiento de la teoría del aprendizaje significativo, desde una visión más actualizada y global, como marco eficaz para la formación docente. Desde este enfoque se entiende que los enseñantes deben actuar como mediadores que catalizan la construcción de aprendizajes significativos en su alumnado, mostrando su vigencia en esta área.

Introducción
Habiendo recorrido ya toda una década del siglo XXI e inmersos en la era de las tecnologías de la información y comunicación, resulta interesante y esclarecedor asomarnos a cualquier aula de un centro cualquiera, en cualquier lugar que se nos ocurra. ¿Qué podemos observar? Básicamente, que nuestros modos de enseñar siguen siendo los mismos de siempre, que no se diferencian prácticamente en nada de los que conocimos como estudiantes hace años, que eran similares también a los de hace un siglo, y dos, … y más. Responden a un modelo adoctrinante y disciplinario que contempla al alumno como un sujeto que debe ser sometido, que no aporta o trae nada a la escuela y no como el protagonista esencial y eje fundamental del proceso de enseñanza/aprendizaje. Si fuera así y realmente éste fuera su objetivo, "*la escuela tendría que triunfar siendo aceptada por su capacidad de infundir seducción por la cultura que ofrece y por el modo de vida que es posible tener en ella, pues sólo de ese modo puede propiciar los aprendizajes*" (Gimeno, 2003, pág. 246) y no estaríamos hablando tan insistentemente del fracaso escolar como lo hacemos en la actualidad. Como exponen los propósitos del presente congreso, "*la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad*", frustrando de facto el logro de sus objetivos y finalidades. En ese proceso, y atendiendo de nuevo a los objetivos de este evento, "*la figura del docente como catalizador de los procesos de enseñanza/aprendizaje se sitúa en el eje de atención y polémica*". ¿Qué se le pide al enseñante de hoy? ¿Qué es lo que debe saber y saber hacer? Para Gimeno (2003, pág. 244), es necesario realizar un esfuerzo tendente a redefinir el papel de la escolarización de modo que se contemplen como principios:
"*1) La relevancia del contenido que se aprende, 2) el que sea significativo para quienes deban aprenderlo, 3) que resulte subyugante, motivador, 4) que transforme el modo de percibir el mundo de las realidades naturales y sociales que se funda en el conocimiento del sentido común con el que abordamos y nos manejamos en la vida cotidiana para reconstruirlo, 5) que proporcione un orden mental que, progresivamente, se vaya haciendo más complejo, alumbrando el*

deutero-aprendizaje (el aprender a aprender), 6) que mejore todas las capacidades de expresión y comunicación que sean posibles, 7) que vaya dando, poco a poco, conciencia de la validez del saber, del conocimiento que reflexiona sobre él mismo, 8) que dé razón de la provisionalidad del conocimiento y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a mantener las propias posiciones, 9) abriéndose a otras formas de pensar distintas a las propias, 10) cultivando las virtudes de una ética del saber: admitiendo los límites de lo conocido, los valores de la verdad, el procedimiento para resolver las posiciones contrapuestas, sentir la inseguridad de la incertidumbre, …".

¿Estamos los docentes capacitados para trabajar con nuestros alumnos en estos términos? ¿Hemos desarrollado las competencias necesarias y suficientes para hacerlo? ¿Se forma al futuro profesorado para dar cuenta de ello o también su preparación responde a los modelos y prácticas tan fuertemente arraigadas que aún hoy seguimos en las escuelas y universidades, "las mismas de siempre", en suma?

En 1963 David P. Ausubel hizo pública la teoría del aprendizaje significativo (inicialmente la teoría del aprendizaje verbal significativo), una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. Aprendizaje significativo, su constructo esencial, se ha convertido durante este tiempo en lugar común de diseñadores del currículum escolar, de investigadores en educación y de docentes y, sin embargo, después de tanto tiempo, aún hoy se desconoce su significado real y los fundamentos teóricos que lo sustentan. Es llamativa la cantidad de artículos, textos y documentos que utilizan "aprendizaje significativo", incluso con profusión en algunos casos, y observando su bibliografía no aparece referencia alguna a la teoría de la que deriva este constructo y que le dio origen, hecho este que demuestra el profundo desconocimiento que se tiene del mismo a pesar de su generalización en la argumentación. "*Ha habido una apropiación superficial y polisémica del concepto de aprendizaje significativo. Todo el aprendizaje pasó a ser significativo, todas las metodologías de enseñanza pasaron a tener como objetivo un aprendizaje significativo. Una trivialización del concepto*" (Moreira, en prensa). Más allá de su aparente simplicidad, la teoría que Ausubel propuso es un referente teórico de una gran densidad y fuerza explicativa, todavía hoy vigente, que aporta todos y cada uno de los ingredientes que realmente hacen posible que el alumnado atribuya significatividad a lo que aprende (Rodríguez, 2008).

Este texto pretende una aproximación a la teoría del aprendizaje significativo tendente a mostrar sus potencialidades para la formación del profesorado. Para ello se expone inicialmente el significado original atribuido por Ausubel al aprendizaje significativo y, posteriormente, diferentes contribuciones que ha recibido este constructo a lo largo de su historia, que lo han dotado de una capacidad explicativa aún mayor, desde un referente cognitivo más actual. Se aportan también algunas ideas y apuntes relativos a lo que supone el trabajo docente desde la perspectiva de esta teoría. Finalmente, se analiza su aportación a la formación del profesorado en la actualidad. Este recorrido nos permitirá mostrar su validez para obtener una mayor competencia en la formación del profesorado, tanto inicial como en ejercicio, a pesar de sus casi cincuenta años de historia.

Significado original del aprendizaje significativo

¿Cómo se concibió originalmente el aprendizaje significativo? Éste es el constructo esencial de la teoría que Ausubel postuló en 1963, con la que pretendía:

"*a) Descubrir la naturaleza de aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que afecten, en el alumno, la adquisición y retención a largo plazo de cuerpos organizados de conocimiento; b) el amplio desarrollo de las capacidades para aprender y resolver problemas; c) averiguar qué características cognoscitivas y de personalidad del alumno, y qué aspectos interpersonales y sociales del ambiente de aprendizaje, afectan los resultados de aprender una determinada materia de estudio, la motivación para aprender y las maneras características de asimilar el material, y d) determinar las maneras adecuadas y de eficiencia máxima de organizar y presentar materiales de estudio y de motivar y dirigir deliberadamente el aprendizaje hacia metas concretas*" (Ausubel, 1976, pág. 23).

Estamos ante una teoría psicológica del aprendizaje en el aula que centra su atención en el proceso que conduce a los estudiantes a su aprendizaje, así como en su naturaleza, las condiciones que lo favorecen y los resultados por ellos obtenidos que, obviamente, deben ser evaluados (Ausubel, 1976). Su finalidad es aportar todo aquello que garantice la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, dando respuesta así a las pretensiones antes planteadas, de manera que los discentes puedan atribuirle significado a esos contenidos. Como vemos, la teoría del aprendizaje significativo es mucho más que su constructo central, que es lo que ha trascendido y se ha generalizado, incluso con significados diferentes a los que su fundador le atribuyó, como se ha expuesto.

Ausubel (1976, 2002), autor de esta famosa etiqueta, caracterizó el aprendizaje significativo como el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Se produce así una interacción entre esos nuevos contenidos y elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva que reciben el nombre de subsumidores. No se trata de una interacción cualquiera, de suerte que la presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en esa interacción, de la que resulta también la transformación de los subsumidores en la estructura cognitiva, que van quedando así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables (Moreira, 2000). Para Ausubel, éste es el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos. La atribución de significados sólo es posible por medio de un aprendizaje significativo, de modo que éste no sólo es el producto final, sino también el proceso que conduce al mismo, que se caracteriza y define por la interacción. Esta premisa es esencial y supone que el estudiante aprende, cuando lo hace significativamente, a partir de lo que ya sabe. Desde esta perspectiva, pues, se constituye en el protagonista del evento educativo.

La consecución de un aprendizaje significativo está asociada a dos condiciones esenciales:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje de quien aprende, es decir, que haya predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:
- que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende, de manera no arbitraria y sustantiva.
- que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Aun contando con la predisposición para aprender y con la utilización de un material lógicamente significativo, no hay aprendizaje significativo si no están presentes en la estructura cognitiva los subsumidores claros, estables y precisos que sirvan de anclaje para la nueva información. El nivel de inclusividad de los subsumidores viene a ser el grado de conceptualización necesario para que el estudiante realice una tarea de aprendizaje concreta (Rodríguez, 2008). Por eso, la variable independiente más importante para que se produzca aprendizaje significativo es la estructura cognitiva del individuo (Ausubel, 1976); de esta idea deriva el más famoso aforismo ausubeliano (op. cit., pág. 6): "*Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente*".

En el aprendizaje significativo, el aprendiz no es un receptor pasivo; muy al contrario. Debe hacer uso de los significados que ya internalizó, para poder captar los significados de los materiales educativos. En ese proceso, al mismo tiempo que está progresivamente diferenciando su estructura cognitiva, está también haciendo reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias, reorganizando su conocimiento. O sea, el aprendiz construye su conocimiento, produce su conocimiento (Moreira, 2005).

Frente al aprendizaje significativo, que es el proceso mental por el que los individuos atribuimos significados, Ausubel (1976, 2002) considera el aprendizaje mecánico como un proceso en el que no se da interacción entre el nuevo contenido y la estructura cognitiva del aprendiz o que, de haberla, es arbitraria y literal. Cuando esto ocurre, bien porque no existan elementos de anclaje claros y relevantes o bien porque no haya predisposición para aprender significativamente, el resultado final de ese proceso es un aprendizaje repetitivo que carece de significado.

Aportaciones al constructo de aprendizaje significativo

Una vez conocido el significado original atribuido por Ausubel al aprendizaje significativo cuando lo propuso, conviene que analicemos cómo ha evolucionado este constructo a lo largo de sus casi cincuenta años de historia.

Novak (1998, pág. 13) entiende que "*El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano*". Este autor le da así carácter humanista al término

aprendizaje significativo, pues tiene en cuenta la importante influencia de la experiencia emocional en el proceso que conduce al desarrollo de un aprendizaje significativo. *"Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor*" (Moreira, 2000), interacción sin la que no se produce un aprendizaje significativo. Pero no sólo es un resultado, sino un proceso en el que se comparten significados y se delimitan responsabilidades; esta idea se desarrolla en la teoría de educación postulada por Gowin (1981). Para él, *"la enseñanza se consuma cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno."* (Gowin, 1981, pág. 81). La idea básica que Gowin preconiza es que se establece una interacción triádica profesor/alumno/materiales educativos del currículum tendente a compartir significados, sin la que de ningún modo se obtendría un aprendizaje significativo.

Aprendizaje significativo es una proposición subyacente a otras teorías constructivistas. Así como Ausubel habla de subsumidor, cada teoría tiene su constructo básico. En la de Piaget es *esquema de asimilación*; se podría decir entonces que el sujeto aprende, o elabora nuevos esquemas, desde los esquemas ya construidos. En la de Kelly (1963) el elemento fundamental es el de *constructo personal*, de donde viene que el sujeto aprende, o genera nuevos constructos, desde los que ya había construido. En la de Johnson-Laird (1983), el constructo clave es el de *modelo mental*, del que se deriva que el sujeto construye nuevos modelos mentales desde la recursividad de modelos anteriores, desde primitivos conceptuales y desde la percepción. Vergnaud (1990) también utiliza el concepto de esquema, pero sus esquemas tienen invariantes operatorios que se constituyen en conocimiento implícito, teniendo éstos gran influencia en la construcción de nuevos esquemas y nuevos conceptos. Por lo tanto, el concepto de aprendizaje significativo, como aquel en el cual nuevos conocimientos adquieren significados a través de la interacción con conocimientos específicamente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del aprendiz, es subyacente a otras teorías. El conocimiento previo puede, por ejemplo, ser interpretado en términos de esquemas de asimilación, constructos personales, modelos mentales, invariantes operatorios (Moreira, 1997; en prensa).

El aprendizaje significativo supone cuestionamiento y requiere la implicación personal de quien aprende, esto es, una actitud reflexiva hacia el propio proceso y el contenido objeto de aprendizaje tendente a que nos preguntemos qué queremos aprender, por qué y para qué aprenderlo significativamente. Surge así una nueva aportación, que es su carácter crítico. *"A través del aprendizaje significativo crítico es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella*" (Moreira, 2005). Los principios que definen un aprendizaje de esta naturaleza son (Moreira, 2005, 2010):

1. Aprender que aprendemos a partir de lo que ya sabemos. (*Principio del conocimiento previo).*
2. Aprender/enseñar preguntas en lugar de respuestas. (*Principio de la interacción social y del cuestionamiento*).
3. Aprender a partir de distintos materiales educativos. (*Principio de la no centralidad del libro de texto*).

4. Aprender que somos perceptores y representadores del mundo. (*Principio del aprendiz como perceptor/representador*).
5. Aprender que el lenguaje está totalmente involucrado en todos los intentos humanos de percibir la realidad. (*Principio del conocimiento como lenguaje*).
6. Aprender que el significado está en las personas, no en las palabras. (*Principio de la conciencia semántica*).
7. Aprender que el ser humano aprende corrigiendo sus errores. (*Principio del aprendizaje por el error*).
8. Aprender a desaprender, a no usar los conceptos y las estrategias irrelevantes para la sobrevivencia. (*Principio del desaprendizaje*).
9. Aprender que las preguntas son instrumentos de percepción y que las definiciones y las metáforas son instrumentos para pensar. (*Principio de la incertidumbre del conocimiento*).
10. Aprender a partir de diferentes estrategias de enseñanza. (*Principio de la no utilización de la pizarra*).
11. Aprender que simplemente repetir la narrativa de otra persona no estimula la comprensión. *(Principio del abandono de la narrativa).*

¿No hay similitudes entre estos principios y los expuestos por Gimeno (2003) con respecto a lo que debe saber y saber hacer un docente? ¿Se puede, por ejemplo, atribuir significados en el aula si lo que se ofrece al estudiante no tiene ninguna relevancia para él? Pérez Gómez (2006, pág. 101) considera aprendizaje relevante como "*aquel tipo de aprendizaje significativo que por su sentido e importancia para el individuo provoca inestabilidad cognitiva, conflicto cognitivo, duda e interrogación, porque les hace repensar sus esquemas clásicos de interpretación al darse cuenta de que son insuficientes y les hace abrirse a la posibilidad de construir nuevos esquemas de interpretación de la realidad que son y que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos en parte nuevos*". Para este autor, el aprendizaje relevante depende de dos factores: la intencionalidad del que aprende, esto es, el valor que le atribuye la persona a ese conocimiento, que puede ser valor de uso o valor de cambio -que es el que conduce a la reconstrucción de sus esquemas-, por una parte; y, por otra, del contexto, que puede ser de producción, de aplicación y de reproducción, siendo los dos primeros los que conducirían a un aprendizaje relevante para la vida y no solo reproductivo, que se puede ejemplificar en la superación de una prueba, tras la cual, desaparece la atribución de significados (Rodríguez, 2008). La relevancia atribuida a lo que se aprende, entendida en los términos expuestos, representa una interesante reflexión que añadir a las aportaciones que han enriquecido el constructo de aprendizaje significativo a lo largo del tiempo, en la línea de sentido crítico que éste debe tener.

¿Pero cómo interpretamos hoy el aprendizaje significativo? Necesariamente hemos tenido que recurrir a una explicación más cognitiva, más actual, que dé cuenta de las lagunas observadas en los presupuestos ausubelianos relativos al proceso de asimilación. Ausubel insiste en la interacción entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos para que haya aprendizaje significativo, pero no da cuenta ni del proceso mismo, ni de las condiciones y características de esa interacción. Buscando respuestas hemos incorporado los conceptos de modelo mental y esquema para comprender y explicar los

procesos cognitivos que conducen a la atribución de significados. ¿Qué papel le asignamos a estos modos diferenciados de representación mental en una explicación más actual de la asimilación ausubeliana que conduce al aprendizaje significativo? Ante una nueva información aportada en situaciones relativamente familiares, la mente humana recurre a esquemas de asimilación que suponen una organización invariante de la conducta; estos esquemas operan en la memoria a largo plazo y suponen el bagaje cognitivo del individuo. Son representaciones que dotan de estabilidad. Cuando la situación es nueva para él, estos esquemas no le funcionan, no son suficientes para dar cuenta de la misma, teniendo que recurrir a la construcción de un modelo mental, una representación que se ejecuta en la memoria de trabajo, en la hora, para dar cuenta de eso que resulta nuevo; se caracterizan porque suministran al sujeto poder explicativo y predictivo, permitiendo la aprehensión de esa nueva situación. Esquemas y modelos mentales establecen una interacción dialéctica, de tal manera que cuando construimos un modelo mental, recurrimos a los esquemas ya construidos y éstos una vez se van estabilizando, dan lugar a una organización invariante de la conducta por dominio, lo que supone un nuevo esquema de asimilación más rico, más amplio y estructurado. De este modo podemos explicar la reestructuración cognitiva que deriva en un aprendizaje significativo.

Pero el aprendizaje significativo no es simple ni es súbito. Aunque hayamos llegado a una explicación cognitiva comprensible, plausible y fructífera, no podemos creer que tiene lugar de manera abrupta o que el aprendizaje es o bien significativo o bien mecánico, o sea, que hay una dicotomía clara entre ambos. Para Vergnaud, el conocimiento está organizado en campos conceptuales cuyo dominio, por parte del sujeto que aprende, tiene lugar a lo largo de un extenso período de tiempo. Campo conceptual es, sobre todo, un conjunto de situaciones-problema, que para controlarlas y dominarlas requieren a su vez el dominio de varios conceptos de naturaleza distinta. Los conocimientos de los estudiantes son moldeados por las situaciones que encuentran y progresivamente dominan. Pero esas situaciones son cada vez más complejas. Un campo conceptual es un campo complejo. La única manera de que un sujeto lo pueda dominar es ir, progresivamente, dominando situaciones cada vez más complejas. A medida que progresa en el dominio de un campo conceptual, necesita nuevas conceptualizaciones y así es como se va desarrollando el individuo cognitivamente. Sin embargo, esa trayectoria es lenta, progresiva, no lineal, con rupturas y continuidades. Las situaciones son los nuevos conocimientos y son ellas las que dan sentido a los conceptos, pero para dominarlas, el sujeto necesita conceptos, o sea, conocimientos previos. Pero esos conocimientos previos se quedarán más elaborados en función de esas situaciones en las cuales son usados. Es ésa la interacción que caracteriza el aprendizaje significativo, pero en una óptica de progresividad y complejidad. La situación adquiere así una importancia crucial y propiciar aquéllas que conducen a un aprendizaje eficaz es tarea docente (Moreira, 2006; Caballero, 2008). Los nuevos conocimientos de Ausubel serían las nuevas situaciones. Los conocimientos preexistentes (subsumidores) serían conceptos en construcción. De la interacción (relación dialéctica) entre ellos resultaría el aprendizaje significativo, de manera progresiva. No podemos perder de vista

que lo que resulta significativo y, por tanto, perdurable, es el esquema de asimilación que determina la conducta y este proceso requiere tiempo.

Para explicar el conocer, según Maturana (2001), es necesario explicar al conocedor que es el ser humano, un sistema autopoiético, es decir, un ser que tiende a la conservación de su propia organización, experimentando para ello cambios internos encaminados a compensar las perturbaciones del exterior. Si aplicamos esta idea a la educación, el alumno es un sistema autopoiético, siendo el docente y los materiales educativos agentes perturbadores. Es ese alumno en su estructura quien determina sus cambios frente a tales perturbaciones. Los conocimientos previos de los estudiantes son explicaciones que son reformulaciones de la experiencia y estas explicaciones se dan en el lenguaje. El aprendizaje significativo tiene lugar, entonces, en el dominio de interacciones perturbadoras que generan cambios de estado, o sea, cambios estructurales sin alterar la organización autopoiética, manteniendo la identidad. Desde esta perspectiva, la idea es que es el sujeto, como sistema autopoiético, quien determina la significatividad de su aprendizaje, manteniendo siempre la organización cognitiva. Esta interpretación es coherente con la propuesta original de Ausubel de que la predisposición para aprender es una de las dos condiciones esenciales para el aprendizaje significativo. La otra es el conocimiento previo (Moreira, 2006).

Recapitulemos: aprendizaje significativo es el constructo central de la concepción original de Ausubel, que expresa el mecanismo por el que se atribuyen significados en contextos formales de aula y que supone unas determinadas condiciones y requisitos para su consecución. Es una idea subyacente a diferentes perspectivas que no sólo no lo invalidan, sino que amplían su vigencia y su capacidad explicativa, si bien reclama la consideración de diferentes enfoques más actuales, desde una concepción más acorde con la psicología cognitiva actual, que nos ha conducido a una explicación de la asimilación y retención ausubeliana con el concurso de los modelos mentales y los esquemas de asimilación. En ese proceso de evolución del constructo, y teniendo en cuenta que ya no son suficientes los postulados iniciales de la teoría, como se ha señalado, ha adquirido una especial relevancia la premisa fundamental de que el aprendizaje significativo supone un proceso complejo y progresivo que reclama, además, una visión crítica de los mecanismos que conducen a la significación y la conceptualización.

La teoría del aprendizaje significativo como guía en el trabajo docente.

La teoría del aprendizaje significativo es una teoría psicológica del aprendizaje en el aula, como se ha expuesto, que trata sobre la adquisición de los cuerpos organizados de conocimiento que se manejan en la clase. El trabajo que realizamos como docentes es precisamente el de intentar presentar y enseñar esos contenidos estructurados para su aprendizaje. Ninguna otra teoría ha establecido una propuesta tan clara para dar cuenta de los procesos cognitivos implicados en la interacción que se produce entre profesor, alumnos y materiales educativos, cuando se presenta y adquiere esa nueva información. En este marco teórico se encuentran respuestas a muchos de los interrogantes y problemas que el docente se ha planteado durante mucho tiempo que, analizados a la luz de sus presupuestos fundamentales, permiten darles sentido

y anticipar algunas soluciones (Moreira, 2008). No sólo delimita y caracteriza el aprendizaje significativo, sino que ofrece toda una construcción teórica que da cuenta de qué es el aprendizaje significativo y de cómo debemos trabajar los docentes para alcanzarlo (Rodríguez, 2008).

¿Pero cómo se plasma esto en la práctica? ¿Qué es lo que supone este referente teórico en el trabajo docente, en el día a día del aula? ¿Qué es lo que tenemos que hacer y saber hacer los profesores, esto es, cómo podemos facilitar el aprendizaje significativo?

Como ya vimos, Ausubel tomó como premisa que si fuese posible separar una única variable como la que más influye en el aprendizaje ésta sería el conocimiento previo del aprendiz. Luego, nuestra primera tarea como educadores es averiguar cuál es ese conocimiento de partida sobre el que tenemos que apoyar todas nuestras estrategias para lograr que lo que le ofrecemos pueda ser aprendido significativamente. Pero la enseñanza escolar no está organizada de manera que se pueda tener en cuenta el conocimiento previo del alumno. La escuela cambiaría mucho si eso ocurriese (Moreira, en prensa).

Recordemos que son dos las condiciones para el aprendizaje significativo: 1) nuevos conocimientos (vehiculados por los materiales didácticos) potencialmente significativos y 2) predisposición para aprender. Pero la primera de esas condiciones es fuertemente dependiente del conocimiento previo del aprendiz, pues, si éste no existe, ningún nuevo conocimiento será potencialmente significativo. Sin embargo, la segunda condición también tiene que ver con el conocimiento previo, pues normalmente cuanto más domina el individuo significativamente un campo de conocimientos, más se predispone a nuevos aprendizajes en ese campo o en campos afines. En el caso del aprendizaje mecánico ocurre lo inverso: cuanto más tiene el aprendiz que memorizar contenidos mecánicamente, más se predispone contra esos contenidos o disciplinas.

Una segunda premisa de la teoría del aprendizaje significativo es que el sujeto que aprende va diferenciando progresivamente y, al mismo tiempo, reconciliando de manera integrada, los nuevos conocimientos en interacción con los ya existentes. O sea, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son dos procesos simultáneos característicos de la dinámica de la estructura cognitiva. A través de esos procesos, el aprendiz va organizando, jerárquicamente, su estructura cognitiva en un determinado campo de conocimientos. Jerárquicamente significa que algunos subsumidores son más generales, más inclusivos que otros, pero esa jerarquía no es permanente; a medida que tienen lugar los procesos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora, la estructura cognitiva se va alterando. Por eso, si la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos fundamentales de la dinámica de la estructura cognitiva en el transcurso del aprendizaje significativo, la facilitación de este aprendizaje en situaciones de enseñanza debería usarlos como principios programáticos de la materia de enseñanza. Eso significa que el contenido curricular debería, inicialmente, estar

organizado en términos conceptuales de manera que se puedan identificar las ideas más generales, más inclusivas, los conceptos estructurantes, las proposiciones-clave de lo que se va a enseñar. Ese estudio permitiría identificar lo que es importante y lo que es secundario, superfluo, en el contenido curricular. Esta consideración reclama, pues, que el profesorado realice el análisis del contenido que enseña, de modo que lo trabaje de forma pertinente y congruente con esta concepción. La gran mayoría de los libros didácticos no promueve la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora. Su organización es lineal, muchas veces cronológica, empezando con lo más simple y terminando con lo más complejo, o más difícil. Es una organización lógica, no psicológica. Desde el punto de vista cognitivo, el aprendizaje significativo será facilitado si el aprendiz tiene una visión inicial del todo, que es importante, entonces, para diferenciar y reconciliar significados, criterios, propiedades, categorías, etc.

Otro aspecto que generalmente se aborda cuando se habla de facilitación del aprendizaje significativo son los *organizadores previos.* Ausubel los propuso como recurso educacional cuando el aprendiz no tiene los subsumidores adecuados para dar significado al nuevo conocimiento. No hay una definición precisa de qué es un organizador previo, y tampoco podría haberla, pues depende de cada caso. Serían materiales introductorios presentados en un nivel más alto de generalidad e inclusividad, formulados de acuerdo con conocimientos que tiene el alumno, que harían de puente cognitivo entre estos conocimientos y los que debería tener para que el material fuese potencialmente significativo. Hay, sin embargo, otra situación en la cual los organizadores previos pueden ayudar mucho. Muchas veces, el alumno tiene conocimientos previos adecuados, pero no percibe la relacionabilidad y la discriminabilidad entre esos conocimientos y los nuevos que le están siendo presentados en las clases y en los materiales educativos. En ese caso, es imprescindible que se usen recursos educativos que muestren esa relacionabilidad y discriminabilidad, o sea, cómo los nuevos conocimientos se relacionan con los anteriores y cómo se diferencian de ellos.

Además de la diferenciación progresiva, de la reconciliación integradora y de los organizadores previos, Ausubel recomendaba también el uso de los principios de la *organización secuencial* y de la *consolidación* para facilitar el aprendizaje significativo. El primero de ellos implica sacar partido de las dependencias secuenciales naturales existentes en la materia de enseñanza. Según Ausubel, es más fácil para el alumno organizar sus subsumidores, jerárquicamente, si en la materia de enseñanza los tópicos están secuenciados en términos de dependencias jerárquicas naturales, o sea, de modo que ciertos tópicos dependan naturalmente de los que les anteceden. La *consolidación* tiene que ver con el dominio de conocimientos previos antes de la introducción de nuevos conocimientos. Es una consecuencia inmediata de la teoría: si el conocimiento previo es la variable que más influye en la adquisición significativa de nuevos conocimientos, nada más natural que insistir en el dominio del conocimiento previo antes de presentar los nuevos. Es preciso, sin embargo, tener cuidado con ese principio. Aprendizaje para el dominio es una estrategia que fácilmente puede llevar al aprendizaje mecánico tan típico del enfoque behaviorista. El aprendizaje significativo es progresivo, el dominio de un campo conceptual, un

campo de situaciones, es progresivo, con rupturas y continuidades (Moreira, Caballero y Rodríguez, 2004) y puede llevar un tiempo relativamente grande. La consolidación ausubeliana no debe ser confundida con el aprendizaje para el dominio conductista. En el contexto del aprendizaje significativo, consolidación significa que no es inmediato y que ejercicios, resolución de situaciones-problema, clarificaciones, discriminaciones, diferenciaciones, integraciones, … son importantes antes de la introducción de nuevos conocimientos.

Otro recurso extremadamente importante en la facilitación del aprendizaje significativo es el *lenguaje*. Tanto es así que en la primeras descripciones de la teoría, Ausubel usaba la terminología aprendizaje verbal significativo (Ausubel, 1963). El lenguaje está totalmente implicado en cualquiera y en todas las tentativas humanas de percibir la realidad (Postman y Weingartner, 1969, p.99). El aprendizaje significativo depende de la captación de significados que implica un intercambio, una negociación de significados, esencialmente dependiente, a su vez, del lenguaje. En ese proceso, profesor y alumno buscan compartir significados, que son los aceptados en un cierto contexto. Al presentar los significados, el profesor usa el lenguaje como vehículo de comunicación y de negociación; al devolver los significados que está captando, el alumno usa el lenguaje también como vía de expresión del proceso de aprendizaje que está desarrollando. Vemos, pues, una nueva implicación docente de suma importancia que se relaciona con el papel que le atribuimos a quien aprende. No es un individuo sometido y pasivo que no trae nada a la escuela, sino que es su protagonista máximo, un personaje al que necesariamente tenemos que oír y al que le tenemos que dar la oportunidad de expresarse, de devolver lo que ha captado, de interaccionar con el docente y con sus compañeros en un proceso de negociación colectiva de significados. Ya no cabe, en esta perspectiva, el silencio del estudiante, más bien al contrario, pues compromete al profesor, que es el que debe dar clase con la boca cerrada (Finkel, 2008). El aula no debe regirse por un discurso monológico, sino por una comunicación dialógica en términos bakhtinianos que dé espacio y juego a las voces del alumnado. (Marrero y Rodríguez, 2008). El ser humano vive en el lenguaje. Por tanto, el lenguaje es esencial en la facilitación del aprendizaje significativo.

Se podría hablar también de *estrategias e instrumentos* (didácticos) facilitadores del aprendizaje significativo. ¿Cuáles serían? Uno de ellos ya fue mencionado: el *organizador previo*. Otro instrumento muy frecuentemente asociado al aprendizaje significativo es el mapa conceptual. *Mapas conceptuales* (Novak y Gowin, 1984; Moreira, 2006) son diagramas conceptuales jerárquicos que destacan conceptos de un cierto campo conceptual y relaciones (proposiciones) entre ellos. Son muy útiles en la diferenciación progresiva, en la reconciliación integradora de conceptos y en la propia conceptualización. *Diagramas V* (Novak y Gowin, 1984 Gowin y Álvarez, 2005; Moreira 2006), instrumentos heurísticos que enfatizan la interacción entre el pensar (dominio conceptual) y el hacer (dominio metodológico) en la producción de conocimientos a partir de cuestiones centrales, son también considerados como facilitadores del aprendizaje significativo. *Las actividades colaborativas*, presenciales o virtuales, en pequeños grupos tienen gran potencial para facilitar el aprendizaje

significativo porque viabilizan el intercambio, la negociación de significados, y ponen al docente en la posición de mediador. (Moreira, en prensa).

La facilitación del aprendizaje significativo depende mucho más de una nueva postura docente, de una nueva directriz escolar, que de nuevas metodologías, incluso las modernas tecnologías de información y comunicación.

Si atendemos a lo expuesto en este apartado, efectivamente podríamos lograr que el docente ejerciera como catalizador eficaz de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Gimeno (2003) planteaba 10 principios que resumen lo que debe saber y saber hacer un profesor, principios que guardan una relación muy estrecha con lo que hemos dado en llamar aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2005, 2010). Esto es posible y se haría una realidad constatable si apostamos por este referente teórico y realmente hacemos en el aula, sea física o virtual, lo que se desprende del mismo. La teoría del aprendizaje significativo verdaderamente responde a las preguntas planteadas en la introducción de este texto sobre la capacitación pedagógica, aportando al educador una hoja de ruta que dirija sus modos de actuación y estrategias de aplicación docente.

La teoría del aprendizaje significativo y la formación del profesorado

Después de casi medio siglo de historia y en este contexto ¿qué puede aportar la teoría del aprendizaje significativo aún hoy, a la formación del profesorado? ¿Qué puede tener de innovador para la formación docente? De acuerdo con Gimeno (2003), cuando hablamos de innovación en el aula, no necesariamente hacemos referencia a nuevas ideas o a prácticas diferentes; no se trata de inventar nada, pero sí que tenemos que revisar, corregir, reflexionar sobre lo que hacemos, de modo que podamos reconstruir nuestras pautas y vencer la resistencia que se opone a una nueva escuela, a una nueva educación. A pesar del tiempo que lleva con nosotros y de la generalización de su uso -como etiqueta-, incluso de su trivialización, la teoría del aprendizaje significativo es una gran desconocida, constituyéndose esta ignorancia de sus fundamentos y de sus potencialidades en una de esas resistencias que debemos superar. Lo que supone hoy una innovación es que un conocimiento significativo adecuado de esta teoría por parte del profesorado en activo y de los futuros docentes permitiría su aplicación coherente en el aula y, consecuentemente, la consecución de aprendizajes significativos contextualmente aceptados por parte del alumnado.

Pero un aprendizaje significativo de la teoría del aprendizaje significativo reclama incuestionablemente una docencia acorde con sus presupuestos y consecuente con sus principios y filosofía subyacente. No podemos pensar que los docentes, tanto en ejercicio como en formación, aprehendan y comprendan su esencia si no se trabaja con ellos este referente en los mismos términos en los que se defiende que se desarrolla y se logra un aprendizaje significativo. Esto es lo que resulta novedoso, esto es, precisamente, lo que supone una innovación, pues su presentación al futuro profesor y la forma de trabajar esta teoría responden, como decíamos en la introducción, a los modelos disciplinarios repetitivos que siguen primando en el sistema educativo. ¿Cómo se va a captar de este modo el verdadero significado de lo que significa aprender significativamente? ¿Cómo se va a aprender significativamente un

modo de enseñar que sea significativo si no se respetan las condiciones, las características, las premisas, los tipos y los modos de facilitar un aprendizaje de esa naturaleza? No podemos transmitir lo que no sabemos, no podemos enseñar lo que no hemos vivido, y por eso no podemos pretender que enseñen en los términos que emanan de la teoría del aprendizaje significativo quienes no la han experimentado, quienes no han sido considerados como los protagonistas del proceso educativo en su formación como profesores.

Algunos educadores dicen que la teoría del aprendizaje significativo está superada porque fue formulada hace casi cincuenta años. Pero ¿cómo estaría superada si la escuela no es capaz de poner en práctica su premisa básica, o sea, tener en cuenta el conocimiento previo del estudiante, es decir, hacer efectiva la idea de que el ser humano aprende partiendo de lo que ya sabe? Decir que esa teoría está superada es huir del problema (Moreira, en prensa). Vemos, pues, que el conflicto fundamental no está en que sea un referente caduco, sino en una aplicación inconsistente con sus principios. Desde esta perspectiva, ¿las confusiones y errores relacionados con una mala conceptualización del constructo son suficientes para desecharlo, o lo que procede es que se aprehenda significativamente, de modo que sostenga una aplicación coherente en el aula por parte del profesorado? ¿Hemos de sustituir la teoría o la formación de quienes la utilizan como referente en su tarea docente?

En las páginas precedentes, y partiendo de nuestra convicción de que a pesar de que todo pasó a ser significativo en la escuela, aun cuando los fundamentos básicos de la teoría son muy poco conocidos, hemos pretendido hacer una aproximación al sentido que inicialmente tuvo el constructo aprendizaje significativo y a la evolución que ha seguido. También hemos apuntado algunas consecuencias relativas a lo que supone un trabajo escolar acorde con este referente teórico. ¿Qué es lo ofrece esta teoría hoy en el día a día del docente, sea cual sea el nivel de enseñanza en el que queramos usarla? Su contribución es doble, pues brinda una justificación consistente que nos permite comprender el proceso de la cognición, por una parte, y, por otra, proporciona pautas concretas de acción en el aula que orientan lo que tiene que saber y saber hacer el profesorado que pretenda un aprendizaje significativo en sus estudiantes. La teoría del aprendizaje significativo desde una posición crítica más actual tiene, pues, mucho que aportar como referente teórico y conceptual en la formación y desarrollo profesional de los docentes.

Bibliografía.

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Caballero Sahelices, C. (2008). La progresividad del aprendizaje significativo de conceptos. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ed. Octaedro. Págs. 162-197.

- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publications de la Universitat de Valencia.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Ed. Morata.
- Gowin, D. B. (1981). *Educating*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kelly, G. (1963). *A theory of personality - The psychology of personal constructs*. New York: W.W. Norton & Co.
- Marrero Acosta, J. y Rodríguez Palmero, M. L. (2008). Bakhtin y la educación. *Qurriculum* nº 21. Tenerife: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones. págs. 27-56.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana***.** Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Moreira, M. A. (2005) Aprendizaje Significativo Crítico. *Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*, nº 6, págs. 83-102. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. (revisado en 2010).
- Moreira, M. A. (2007). Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica. En Ojeda Ortiz, J. A., Moreira, M. A. y Rodríguez Palmero, M. L. (org.) Actas del V Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. *Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*, Monografía VII. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios. Madrid: La Salle/Ed. SM. Págs. 83-102.
- Moreira, M. A. (2008). Aprendizaje significativo: la asimilación ausubeliana desde una visión cognitiva contemporánea. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ed. Octaedro. Págs. 198-221.
- Moreira, M. A. (s/f). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Qurriculum*, nº 25, Tenerife: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones. (En prensa).
- Moreira, M.A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Moreira, M.A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora da UnB.
- Moreira, M.A., Caballero Sahelices, C. y Rodríguez Palmero, M.L. (2004). *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Novak, J.D. and Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Novak. J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pérez Gómez, A. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En Gimeno Sacristán, J. (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Ed. Morata/Gobierno de Cantabria. Madrid. Págs. 95-108.
- Postman, N. and Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Co.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2008). La Teoría del Aprendizaje Significativo. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ed. Octaedro. Págs. 7-45.

• Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Récherches en Didactique* des *Mathématiques*, 10 (23): 133-170.

A la Ocasión la pintan calva

Andrés Ángel Sáenz del Castillo
asaenz@unex.es
Universidad de Extremadura
Facultad de educación. Badajoz.

Utilizo esta representación romana de la diosa Ocasión, con ruedas y semirasurada su cabeza, para expresar un sentimiento: las TICs pueden ser una buena ocasión para cambiar la educación. Es preciso reaccionar deprisa, aprovechar la oportunidad
Enfrentarse al cambio educativo requiere una actitud ecléctica: fundir en el crisol utopía y escepticismo.

1. Modelo de profesor/a

1.1. Prácticas coherentes

Constantemente se proponen medidas para cambiar el currículum de formación inicial en los planes de formación del profesorado. Generalmente se argumenta que cambiando las ideas se cambiará su forma de actuar. Es un planteamiento bastante ingenuo. El actuar de las personas no depende, en exclusiva, de su pensamiento. Su historia, sus condiciones sociales, los factores sociales coyunturales… "sujetan" y *cuasi*-determinan su actuación. Los conceptos de "*habitus*" (Bourdieu, 1991), y de ideología (Habermas, 1989) hacen evidente la verdad de este argumento. Así pues, no sólo se necesitan nuevas ideas, sino también, nuevas prácticas que rompan las estructuras adosadas a su subjetividad en el modelo tradicional de su experiencia escolar.
Los "supuestos subyacentes" (Álvarez-Uría, 2000), han fijado las categorías de percepción y de apreciación que formarán la "teoría". Nuestros alumnos, futuros profesores, ya tienen internalizados modelos y experiencias acerca de cómo tienen que ser los profesores. Este proceso no es un proceso mecanicista. Afortunadamente podemos crear "comunidades de resistencia" (Kemmis, 2008) que neutralicen esas fuerzas reproductivas. Todo currículum tiene su carga de "incertidumbre" (Gimeno Sacristán 2010).
Para que nuestros alumnos sean "competentes", afirmación ampliamente difundida en todos los escritos ministeriales, tienen que abarcar otros saberes, no solamente los contenidos curriculares. Las Facultades de Educación y, en general toda la Universidad, están considerando estas medidas, derivadas de las políticas educativas europeas, como una imposición y el riesgo de "reinterpretación" y "adecuación" y "burocratización" de estas "novedades" por la inercia tradicional es una realidad.
Es preciso que a los futuros profesores les entreguemos argumentos y formas prácticas de actuación para trabajar la realidad que como dijo Heráclito de Éfeso: "es muy tozuda". Ni nihilismo paralizante (¡no hay nada que hacer!), ni eclecticismo infundado (¡yo opino que...!), ni mesianismo omnipotente (¡la educación debe hacer la revolución social!)

Las TICs son herramientas nuevas que hacen posible cambios teóricos/prácticos. Su utilización no puede quedarse en un mero "colgar" apuntes y ejercicios.

1.2. Pensamiento complejo

E. Morin nos habla de que no es suficiente un cerebro lleno de ideas, sino que debe estar bien amueblado. La realidad es una complejidad ordenada, cambiante, con fases caóticas que buscan un orden inestable (Morin,1999). Educar supone trabajar con sujetos creativos en ambientes diferentes. Puzles siempre incompletos, autocreadores de sentido. Ayudar a que el sujeto/alumno consiga avanzar en el camino incierto de las determinaciones sociales. Aprender a pensar no con el esquema escolástico/tomista (causa-efecto) sino en la complejidad reflexiva (efecto/causa/efecto). Multidiversidad. La educación es un proceso complejo que requiere agilidad y músculo para ver las cosas desde perspectivas diversas. Solamente así los profesores superarán los corporativismos egocéntricos. La educación, la sociedad, como "construcción social" (Berger, 1968).
Nuestra prácticas/teóricas deben estar orientadas a la creación de redes de conocimiento, a facilitar la distribución/intercambio de saberes, a sentir que la sociedad y el conocimiento son policéntricos y que todo esto requiere un trabajo colaborativo.
Las TICs nos pueden ayudar a introducir la multimedia pluralidad de todos los saberes que componen ese "libro de arena" *borgesano* que se está creando.

1.3. Pensamiento crítico

Recuperar la dimensión clásica del término, la dimensión política que todo saber arrastra. Solamente así podremos superar los modelos tecnocráticos y, consiguientemente, sus nefastas consecuencias en la reproducción del *estatus quo* inevitable en un mundo lleno de injusticias. El neoliberalismo es experto en potenciar camuflajes: flexibilidad, eficiencia, evaluación de resultados, estandarización… y mil términos más se cuelan en todas y cada una de las reformas de los sistemas educativos. Educar es enfrentarse racionalmente a las contradicciones inevitables que se dan en los procesos sociales, educar no puede reducirse a la cuantificación de inversiones económicas. Educar tiene que ver con valores, con opciones sociales compatibles con la igualdad en la diversidad. No a la "psicologización" de los problemas sociales. Los libros de "autoayuda" son una falacia: ¡consigue ser tú mismo y tal y como yo te digo que tienes que ser!.
Este ámbito de la formación de los futuros profesores requiere un tratamiento específico: es preciso que nuestros alumnos recuperen su voz, no "hablar por boca de ganso". No debemos trabajar "sobre los otros" sino "con los otros".
Las TICs exigen un esfuerzo añadido para que no se conviertan en un instrumento más de dominación, en la imposición del "pensamiento único" (Ramonet, 2001), en "más de lo mismo", en cursos y recursos "on-line" más baratos estandarizados y estandarizantes.. Las metáforas mecano-técnicas nos prestan soluciones ortopédicas e inútiles: para cambiar la sociedad basta con cambiar el "chip" o "ponerse la pilas".

1.4. Pensamiento reflexivo

El postmodernismo ha provocado efectos colaterales. El "pensamiento débil" que en su momento pretendía enfrentarse al dogmatismo apriorístico, ha empantanado los logros de la modernidad en las aguas contaminadas por la irracionalidad. El "*laissez-faire*", la opinión no contrastada ni argumentada, la "mano invisible" del mercado…presiden claustros y consejos de administración. La "naturalización", la "burocratización" de los problemas, son puro escapismo.
La verdad, más en el campo de las Ciencias Sociales, no es una correspondencia entre el pensamiento y la realidad, sino un conjunto de presupuestos compartidos entre los sujetos que intervienen en ese campo (Bunge, M., 2000). Pensar es dudar, admitir el riesgo, construir, descubrir el significado con los otros.

1.5. Pensamiento responsable.

Educar en la responsabilidad es un aspecto complicado. El futuro maestro debe descubrir que su profesión exige un esfuerzo que va más allá de los contenidos, más o menos simples, de los contenidos de las infinitas asignaturas del currículum.
Ser profesor no se puede reducir a "tener vocación", herencia del poder carismático del sacerdote (*Ministerium*) que, a su vez, había heredado del mago (*Mysterium*).
Actualmente, provocado por los cambios deseados de la modernidad, esa "autoridad" no está reconocida. En algunos casos en vez de admitir este hecho, se exige que se imponga por ley. ¡Esfuerzo inútil! Esto es ir con el paso cambiado. Las instituciones modernas han descubierto que lo hay que potenciar es el sujeto. El futuro profesor tendrá que ganar, a pulso, su "autoridad, se le exige un esfuerzo "extra", un trabajo diario orientado a demostrar su valía en un campo dual: procesar conocimientos y sujetos. En el primer ámbito se exige preparación científica en competencia con múltiples factores (por ejemplo Internet), en el segundo sensibilidad en un mundo en el que las relaciones sociales y personales se han complejizado (por ejemplo las relaciones sexuales). El futuro profesor no puede enfrentarse al grupo complejo del aula sin herramientas que le ayuden a resolver su problemática. Elegir la metodología, planificar un curso, seleccionar materiales y contenidos, aplicar una medida disciplinaria… no puede ser algo parecido a elegir unas zapatillas en la estantería de un *hiper.*

1.6. Interculturalidad

Es preciso distinguir entre *globalización, glocalización y grobalización* (Ritzer, 2004). En el primer caso se refiera a la universalización de los modelos de pensamiento y economía. El segundo término se refiere a la interacción entre los global y lo local y la aparición de productos, ideas, sociedades nuevas fruto de esa interacción. Y con el tercer término nos referimos a la imposición, por parte de unos pocos, de una forma de pensar, al resto provocando situaciones de dominación. Así pues, uno de los objetivos de la formación es saber

diferenciar qué consecuencias tiene cada una de nuestras actuaciones en este mundo complejo de la escuela pluricultural
El pensamiento intercultural nos obliga replantearnos los contenidos escolares, las interpretaciones históricas, la visión del mundo… Nuestras escuelas van a ser necesariamente interculturales. Un primer paso será desmontar el montón de prejuicios que están incrustados en nuestras interpretaciones, en nuestros axiomas, en nuestras ideas asumidas acríticamente…La interculturalidad provoca conflictos y exige instrumentos de análisis y resolución para crear formas nuevas de convivencia.
Las TICs pueden ser un manantial inagotable de experiencias y modos de colaboración para trabajar estos aspectos.

1.7. Pensamiento y género

Hoy se ha conseguido una cierta formalización de la igualdad de género, pero en educación nos encontramos con una situación a tener en cuenta: la feminización docente. En las aulas de magisterio domina el género femenino. No podemos pasar por encima esta realidad. Nuestras alumnas y nuestros alumnos tienen que dedicar un tiempo a buscar las relaciones sociales que están determinando esta desigualdad. Mirar para otro lado es contribuir a la eficacia de la dominación (Bourdieu, 2005). La omnipresencia de los factores determinantes, su complejidad y su carácter transversal, no pueden ser una disculpa para que en el currículum de los futuros docentes estos temas no se traten.
Las TICs, su utilización, no son neutrales en este ámbito. Compensar las desigualdades de partida que respecto al género y clase social de ser un componente esencial en el trabajo diario de nuestras facultades.

2. Metodología

La metodología se centra en dos puntos: portafolio y aprendizaje constructivista. El portafolio es “una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso, sus logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar los méritos y la prueba de autorreflexión” (Klenowski, 2007). Las TICs nos facilitan la creación de este espacio digital que nos permite el seguimiento de todo lo que cada alumno/a hace cada día. ”Evaluar para conocer” (Álvarez Méndez, 2001) en cada momento, tanto el profesor como el alumnado en qué situación está en su proceso de aprendizaje,
La otra línea, en coherencia con lo expuesto anterior, es trabajar en un modelo de e/a constructivista:

- Se presentan y motivan múltiples perspectivas y representaciones de los conceptos y del contenido.
- Los objetivos, metas, competencias… se derivan del estudiante mediante un proceso de negociación.
- El profesor desempeña, fundamentalmente, el papel de guía y facilitador del proceso de E-A.

- Se proporcionan actividades, oportunidades, herramientas para fomentar la meta- cognición, el auto-análisis, al auto-reflexión, la auto-concienciación…
- El estudiante desempeña un papel central controlando su aprendizaje.
- Las situaciones de aprendizaje, los contenidos, las tareas son realistas y representan la complejidad del mundo real.
- Se da importancia, sobre todo, a la construcción de conocimiento y no a la reproducción.
- Se enfatiza sobre todo las habilidades de pensamiento de alto nivel y la comprensión en profundidad.
- Los errores proporcionan la oportunidad para revisar la construcción de conocimientos previos del alumnado.
- Se da oportunidad al alumnado para que busquen el conocimiento de forma independiente.
- Se potencia la participación y el trabajo cooperativo.
- La evaluación está orientada hacia la comprensión.
- Se evalúan procesos más que productos.
- La evaluación se desarrolla durante el curso y no solamente al final.
- Para evaluar se utilizan muchos recurso y formas.
- El alumnado sabe en todo momento su situación respecto a su proceso de E-A. (Klenowski, 2007).

3. Los recursos tecnológicos.

Las TICs nos han robado el papel al profesorado: escribimos en pantallas y nos han quitado la exclusividad a la hora de presentar los contenidos del aprendizaje. Tenemos que arriesgar por atajos para coger, de nuevo, el protagonismo que nos corresponde en el proceso innovador del sistema educativo.

En nuestro caso utilizamos una plataforma de trabajo colaborativo[131] que nos presta todas sus posibilidades (Gros, 2008) para trabajar coherentemente con anteriormente expuesto.

Describimos brevemente los recursos que utilizamos en nuestro trabajo:

- Carpeta de materiales de trabajo del curso. En ella dejamos documentos, temas, ejercicios,… que constituyen, básicamente, los contenidos de la asignatura.
- Carpeta personal de cada alumno. Aquí cada alumno va colgando todo su trabajo. Uno de los aspectos más importantes es su contrapropuesta de evaluación que será negociada con el profesor individualmente.
- Carpetas varias. Son carpetas donde cada alumno puede dejar materiales, PPs, noticias, comentarios, documentos, ilustraciones, dirección de videos… y todo aquel material que pueda resultar interesante al resto de sus compañeros
- Foros. Unos propuestos por el profesor y otros creados por los propios alumnos. Pueden ser coyunturales o permanecer abiertos durante todo el curso.
- Trabajos colaborativos. La plataforma tiene un recurso muy interesante para potenciar el trabajo colaborativo

[131] http://bscl.fit.fraunhofer.de/

- Sesiones en línea para la creación de documentos. La plataforma tiene una herramienta que permite trabajar en la misma pantalla todos los alumnos a la vez para elaborar, por ejemplo, un mapa conceptual.

La plataforma, de muy fácil manejo, permite hacer grupos diferentes y organizar los privilegios de acceso de forma que podemos dividir la clase en grupos, dar entrada a gente ajena al curso, que los alumnos se organizasen en grupos para una determinada actividad…
Cada día, por correo electrónico, el profesor recibe un mensaje en el que se indica todo lo que se ha hecho en aquellas carpetas a las que tiene acceso y se han ido creado a lo largo del curso. Desde este mensaje se irá evaluación todas y cada una de las actividades que cada alumno/a hace diariamente. El alumno leerá los comentarios que el profesor ha realizado en sus trabajos y tiene posibilidad de mejorar, completar… y sobre todo conocer en qué situación está su proceso de aprendizaje. Es un trabajo arduo para el profesor pero es básico y totalmente necesario. Las buenas prácticas, en el mundo de la tecnología, exigen que haya un *feed-back* constante y rápido si queremos que, desde el otro lado, haya un seguimiento y se potencie la actividad.
Al final de todo el proceso, en una entrevista personal, se revisan todos los documentos que cada alumno/a ha dejado en su carpeta y se aplican los criterios negociados, a lo largo de todo el curso, por cada alumno en su contrapropuesta personal de evaluación.
En conclusión: utilizamos el recurso tecnológico para practicar una nueva forma de E/A basada en el seguimiento individual del proceso del alumnado, y en la negociación de todos los aspectos relacionados con la evaluación.

4. Evaluación de la experiencia

La experiencia lleva desarrollándose diez cursos. Durante este año el alumnado ha tenido la posibilidad de evaluar todos los aspectos. Destacamos algunos en los que han coincidido:

- La negociación individualizada es posible
- Se valora muy positivamente el seguimiento diario e individual del trabajo
- Se agradece la utilización plural de recursos y la posibilidad que se da al alumnado para que tomen iniciativas
- Se considera muy positivo que se puedan corregir, completar, cambiar… aquellos aspectos que no estás correctamente desarrollados
- Se necesitan nuevas experiencias de evaluación

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
ÁLVAREZ-URÍA, F. (2000). *La galaxia sociológica*. Madrid. La Piqueta.
ANDERSON, P. (2000). *Los orígenes de la posmodernidad.* Madrid: Anagrama.
BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida.* Barcelona: Paidós.
BERGER, P., LUHMANN, N. (1968). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Ed. La Mural.
BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002*). El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
BOURDIEU, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.
BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005*). Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
BUNGE, M. (1985). "Realismo y antirrealismo en la filosofía contemporánea". *Arbor.* 473. pp.13-39.
BRUNET, I. y BELZUNEGUI, A. (2003*). Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias* . Barcelona: Icaria.
CARABAÑA, J. (2008). "Pisa 2006: sin novedad". *Rev. Claves de razón Práctica.* 176 p-22-29.
DUBET, F. (2006). *El declive de la institución.* Barcelona: Gedisa. FERNÁNDEZ CRUZ (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: G. Editorial Universitario.
FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001*). Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
FOUCAULT, M. (2003). *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Akal.
GIDDENS, A. (2001*). Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
GIMENO SACRISTAN, J. (1996*). La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
GIMENO SACRISTÁN, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Morata
GIROUX, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.
GROS SALVAT, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. la producción colaborativa del conocimient*o. Barcelona: Gedisa.
GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
HABERMAS, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa, Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra
HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
HALLIDAY, J. (1995). *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid: Morata.
JOCILES, M. I. y FRANZÉ, A. (2008). *Es la escuela el problema. Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta Ed.
KEMMIS, S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.
KLENOWSKI, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
LIPOVETSKY, G. (2007*). La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama
MATEOS MONTERO, J. (2001). *La formación crítica del profesorado en el espacio fedicariano. El caso de Fedicaria*. Salamanca. Sevilla: Díada.

McLAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la reproducción del dese*o. Buenos Aires: Aique.
MORIN, E. (1999). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.
PENNAC. D. (2008). *Mal de Escuela.* Barcelona: Mondadori
PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). "La formación del docente como intelectual comprometido" *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 8/9. pp. 42-53.
POPKEWITZ T. S. y BRENNAN, M. (2000). (Comp.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Madrid: Pomares Corredor.
POPPER, K. R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
POSTMAN, N. (2000). *El fin de la educación*. Madrid: Eumos Octaedro.
RAMONET, I. (2001). *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid: Temas de debate.
RENDUELES OLMEDO, G. (2004). *Egolatría*. Oviedo: KRK.
RIECHMANN, J. y FERNÁNDEZ BUEY, F. (1994). *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona: Paidós.
RITZER, G. (2006). *La globalización de la nada*. Madrid: Popular.
RODRIGUEZ MARTÍNEZ, C. (Comp). (2006). *Género y Currículo*. Madrid: Akal.
RODRÍGUEZ, E. (2001). *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
ROMERO MORANTE, J, y otros. "La formación del profesorado y la construcción social de la docencia", pp. 38-52. *En Con-ciencia Social*, nº 10. (2006). Sevilla. Díada Editora.
ROZADA, J. M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
RYCHEN, D. S. y HERSH SALGANIK, L. (Comp.). (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
SANCHO, J. M. (Coord.). (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal.
SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.

Formación de docentes online. Una propuesta de innovación pedagógica en el ámbito de la Formación Continuada Sanitaria

Francisco José Sánchez Marín. franciscoj.sanchez@ua.es
Juan Jesús Baño Egea. juanj.bano@carm.es
Asunción Lledó Carreres. asuncion.lledo@ua.es
María Teresa Perandones González. tm.perandones@ua.es
Francisco Molina Durán. España. francisco.molina4@carm.es

Palabras clave
Formación, TICS, online, innovación, docentes

Introducción

El amplio, continuo y consolidado desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los órdenes de la vida, incluido el educativo, exige a los docentes adquirir competencias en el manejo de nuevas herramientas que ofrezcan alternativas al modelo de formación tradicional basado fundamentalmente en la impartición presencial de contenidos (Rosenberg, 2001). Esto supone un autentico reto no solo para el alumnado, que tienen que aprender en un contexto diferente, sino también para los docentes, que tiene que adaptar su "praxis" a este nuevo escenario y además, adquirir nuevas competencias técnicas, comunicativas y didácticas, entre otras, para utilizar este medio con una clara orientación hacia el aprendizaje del alumnado (Cabero, J. 2004).

Conscientes de la dificultad que esto conlleva, en el año 2007 se diseña y pone en marcha una acción formativa online: "Formación de Tutores Online". En ella, profesionales sanitarios con responsabilidades docentes aprenden competencias fundamentales para impartir docencia en la modalidad online, en aula virtual ó en la modalidad mixta (apoyo en acciones formativas presenciales) basada en la plataforma libre de Teleformación Moodle.

Esta actividad forma parte del Programa Estratégico Común (PEC) de la Dirección General de Planificación, Ordenación Sanitaria y Farmacéutica e Investigación (DGPOSFI) de la Consejería de Sanidad y Consumo de la Región de Murcia, con la colaboración de la Fundación para la Formación e Investigación Sanitarias de la Región de Murcia (FFIS). Este Programa recoge la oferta común e integrada de formación continuada que se pone a disposición de todos los profesionales del sistema público de salud de la Región de Murcia y que son de reconocido interés para la organización y para éstos últimos.

Marco teórico

El avance de los aspectos técnicos, económicos y laborales de la sociedad actual está provocando la necesidad de cambiar el proceso formativo de los profesionales, independientemente de su capacitación laboral. Es en ese sentido como la "formación virtual" se está imponiendo como la modalidad educativa que debe cubrir esas necesidades de formación.

Los espacios de enseñanza apoyados en tecnologías como Internet, se han convertido en un poderoso instrumento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando solución a muchos de los problemas que existen en la enseñanza presencial, como pueden ser: la densidad de horarios, la falta de espacio físico, la escasa dotación de recursos didácticos, la dificultad en la asistencia y permanencia en un curso, entre otros. Empresas e instituciones públicas y privadas de todo el mundo están apostando fuerte por esta modalidad formativa tanto como apoyo a las tradicionales vías de formación (presencial) como un nuevo vehículo de transmisión de conocimiento.

El modelo actual de formación apunta hacia el aprendizaje durante toda la vida (learning by doing) laboral de los profesionales y a la gestión adecuada del conocimiento dentro de las empresas y organizaciones; éstas deben mantener los conocimientos de sus trabajadores actualizados y facilitarles el acceso a la información relevante teniendo presente la continua desactualización de la misma.

La formación tradicional no siempre es la más idónea, la falta flexibilidad y tiempo adicional para desplazamientos hace necesario un acceso al conocimiento cuando y donde más convenga a los profesionales; es preciso contar con sistemas flexibles de formación, programas a medida en los que los profesionales personalicen el suyo propio. La formación online es la modalidad que nos permite realizar este proceso de formación continua sin llegar a sustituir la formación presencial sino más bien a complementarla. Como tal, es un nuevo vehículo de transmisión de conocimiento.

En la Formación Continuada Sanitaria la introducción de las TIC facilita la capacitación de aquellos profesionales que por su dispersión geográfica y disparidad de jornadas de trabajo tienen dificultades de acceso a la misma, además de favorecer la continuidad de la acción formativa desde el domicilio del alumno y fomentar la creación y mantenimiento de comunidades virtuales de aprendizaje y de práctica a las que de otra forma sería difícil dar continuidad.

Todo ello supone un proceso de aprendizaje y adaptación por parte de los participantes en una acción formativa online: los docentes y el alumnado de cara a obtener el mayor rendimiento de las posibilidades que ofrece el uso de las TIC en la formación. El uso de los recursos tecnológicos exige que tanto tutor (docente) como alumnos tengan una preparación en el manejo de las herramientas y de los fundamentos teóricos que la rodean, y de esa forma se fortalezca la calidad de los cursos y programas de formación.

En este contexto, la figura del tutor es uno de los pilares básicos por ser la figura clave que coordina todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El tutor es la clave de esta nueva manera de organizar la formación: gestiona, secuencia y organiza los contenidos que, aunque hayan podido ser elaborados por otros debe adaptarlos a las necesidades del alumnado; estimula la adquisición de conocimientos del grupo; organiza las dinámicas de interacción fundamentales e incluso participa de manera activa en el proceso de evaluación

de los resultados obtenidos. Entre sus principales tareas o funciones se distinguen las siguientes:

1. La función de facilitador: el tutor es el responsable de favorecer los procesos de aprendizaje mediante la estimulación y el control de la participación del alumnado propiciando una colaboración activa con el mismo.

2. La función de animador y dinamizador: en la formación online es muy relevante el factor humano, el tutor online se configura como uno de los pilares básicos, tanto como elemento que guía, estimula y supervisa el proceso formativo, como por ser el motivador activo del alumnado, responsable de proporcionarle respuestas e incitar a la participación del alumnado y la comunicación entre ellos, favoreciendo el aprendizaje cooperativo y el intercambio de experiencias.

Objeto, metodología y procedimientos

En esta comunicación presentamos nuestra propuesta de innovación pedagógica implementada en la formación de docentes dentro del ámbito de la Formación Continuada Sanitaria. En la actualidad cuenta con cuatro ediciones desarrolladas entre los años 2007, 2008 y 2009.

Nuestro objetivo ha sido diseñar, impartir y evaluar una acción formativa online a través de la cual se adquirieran las competencias fundamentales para impartir docencia bajo la modalidad online, en aula virtual ó en modalidad mixta (Marcelo, C. 2002). Sus destinatarios fueron profesionales sanitarios y no sanitarios que habitualmente ejercen como docentes en actividades de Formación Continuada Sanitaria y que tienen interés en impartir docencia en entornos virtuales de formación.

Su duración se estableció en 25 horas lectivas y su desarrollo a lo largo de un mes y quince días naturales. El número máximo de alumnos se fijó en 20 y participaron dos profesores; un pedagogo y un técnico de formación online y, consecuentemente, una ratio de 1:10.

Los contenidos se estructuraron en 4 módulos con la siguiente distribución temática y calendario:

- Módulo 0. Presentación y bienvenida al curso (1 día, 2 horas lectivas)
  - Guía inicial del aula
  - Foros del curso: Tablón de anuncios, Taller virtual y Cafetería Virtual.
  - Sala de Chat “En tiempo real”.
  - Contacto Online con los tutores.

- Módulo 1. Introducción al Aula Virtual (García, F.J. 2006) (2 días, 2 horas lectivas)
  - Recomendaciones para el alumno virtual.
  - Vamos a leer:¿Qué es Moodle?.
  - Video Tutoriales de introducción y uso de Moodle.
  - Explicación de la importancia y significado de los Foros.
- Módulo 2. Capacitación pedagógica (17 días, 7 horas lectivas)
  - Introducción teórica a la Planificación de las Actividades Formativas.
  - Herramientas metodológicas para desarrollar acciones de formación.

- La planificación didáctica:
  - Reflexión inicial y análisis de la situación.
  - Objetivos, contenidos y metodología docente
  - Actividades, temporalidad, recursos y evaluación.
  - Plan individual de aprendizaje
- El diseño de acciones formativas.
- Principios y procesos básicos para la mejora continua del aprendizaje.

- Módulo 3. Capacitación en formación online (25 días, 14 horas lectivas)
- ¿Qué es el e-Learning?.. ¿Qué es la formación Online?
  - Información del Módulo de Capacitación.
  - Introducción e-learning.
  - Artículo: “El Triángulo del e-learning”
  - MOODLE.
  - Documentación Adicional:
  - El papel del profesorado en la Enseñanza a Distancia.
  - El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta.

- Manual del tutor online.
  - Construyamos nuestra Aula Virtual
  - ¿Cómo insertar imágenes?
  - Artículo: “E-Learning en Blanco y Negro”
  - Documentación adicional:
  - La hora del E-Aprendizaje
  - Clases Virtuales, Clases Reales
  - Documentación para Profesores
  - 10 mitos acerca de la educación virtual
- Y ahora… ¿qué contenidos agrego en mi aula virtual?
  - Elaboración de Contenidos
  - ¿Cuándo usar un CHAT?
  - Ejemplos de Recursos en Moodle:
- Editar una página de texto
- Enlazar un sitio Web
- Enlazar a un archivo (Power Point)
- Mostrar un directorio
  - Ejemplos de Actividades en Moodle:
- Agregando un Chat
- Crear una Consulta
- Crear un Cuestionario
- Ejemplo de un Foro
- Probemos un Libro
- Probemos un Glosario
  - Tarea práctica: Colocar recursos en el Aula de Prácticas.
- ¿Cómo interactúo con mi alumnado?
  - Movilidad y control de Alumnos
  - Recomendaciones para configurar el Aula Virtual.
- ¡Por fin!... nos graduamos.
  - Tu opinión es ¡IMPORTANTE!

- Tarea: Evaluación Total del Curso
- Foro de debate: ¡La despedida!

Las actividades que se llevaron a cabo para desarrollar los contenidos en cada uno de los módulos fueron las siguientes:
- Visionado de los video-tutoriales.
- Lectura de breves explicaciones teóricas básicas acompañadas de bibliografía y referencias bibliográficas complementarias.
- Ejercicios prácticos de aplicación de conocimientos teóricos.
- Foros de debate o discusión.
- Taller virtual.
- Cafetería Virtual.
- Respuestas a consultas.
- Participación en la sala de Chat: “En Tiempo Real”.
- Visita a los distintos enlaces recomendados.
- Simulación consistente en el diseño y modificación, por parte de cada alumno, de su propia aula virtual y ensayo de interactividad con los propios compañeros de curso.

Los materiales y recursos utilizados fueron, por un lado, aquellos que ofrecen la Plataforma Moodle y, por otro lado, los elaborados *ad hoc* por los docentes para tratar los contenidos de la materia impartida. A continucación se describen los más importantes:
- Consulta de Moodle.
- Tarea de Moodle.
- Encuesta de satisfacción mediante enlace externo.
- Documento en Libro de Moodle.
- Etiquetas en Moodle.
- Enlaces a Web externas.
- Enlaces a Web internas (de Moodle).
- Documentos en Power Point, pdf y Word.
- Foro de debate de Moodle.
- Glosarios.
- Guías.
- Tablón de anuncios.
- Sala de Chat de Moodle.
- Mensajería interna de Moodle.

El desarrollo de esta acción formativa se llevó a cabo en el Aula Virtual de la FFIS (www.ffis.es) a través de 4 ediciones: 2 en al año 2007, 1 en el 2008 y 1 en el 2010. Cada una de esta ediciones vino precedida de una sesión presencial para presentar al alumnado el funcionamiento general del Aula Virtual, valorar el grado de competencia de éstos en el manejo de esta tecnología, así como responder a posibles dudas y anticipar soluciones a conflictos que pudieran generarse una vez iniciada la incursión estrictamente online.

Para la evaluación continuada de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado se utilizaron las diferentes actividades propuestas en cada uno de los módulos (tareas, lecturas, participación en foros, etc.) y de las distintas

prácticas a desarrollar. Cada actividad fue calificada como “supera lo esperado”, “satisfactorio” o “no satisfactorio” en función a su adaptación a los criterios de evaluación especificados por el docente correspondiente en cada una de ellas.

Para superar la actividad formativa y obtener el certificado acreditativo sería necesario haber obtenido el resultado “satisfactorio” o “supera lo esperado” en todas las actividades de evaluación anteriormente indicadas.

También se evaluó la satisfacción del alumnado respecto al desarrollo global del curso. Al final del mismo, debían cumplimentar una encuesta de satisfacción tipo likert con una escala de puntación del 1 al 5, donde 1 supondría “nada satisfecho” y 5 “totalmente satisfecho”. En la encuesta de satisfacción se valoraron los siguientes aspectos:

1. Grado de cumplimiento de los objetivos del curso.
2. Alcance de las expectativas hacia el mismo.
3. Pertinencia de la metodología utilizada respecto a los objetivos a alcanzar.
4. Organización general de la actividad.
5. Calidad de los materiales didácticos utilizados.
6. Infraestructura de apoyo para su desarrollo.
7. Aplicabilidad de los contenidos impartidos.
8. Labor de los docentes.

De igual forma este mismo cuestionario incluía un espacio de escritura libre en el que indicar opiniones o sugerencias respecto al curso, así como su consideración acerca de si podría organizarse algún otro curso que profundizara en los mismos temas, o en otras materias de su interés. Además, durante el transcurso del mismo, estuvo activado un foro donde estos/as podrían introducir las sugerencias de mejora que consideraran oportunas.

Por último, los docentes también tuvieron la oportunidad de evaluar la actividad mediante un cuestionario en el que se valoraba los siguientes aspectos:

1. Adecuación de los objetivos del curso a las necesidades profesionales de los alumnos
2. Adecuación de los contenidos al nivel de conocimiento de los alumnos
3. Aplicabilidad de las materias impartidas a los puestos de trabajo.
4. Pertinencia de la composición del grupo a los objetivos.
5. Relación entre el tiempo asignado y desarrollo de los contenidos
6. Nivel de comprensión de las materias por los alumnos
7. Infraestructuras de apoyo en el aula
8. Valoración respecto a la organización general del curso
9. Relación con el director del curso. Información y apoyo recibido
10. Grado de motivación e interés observado en los alumnos.

Resultados

Hasta el momento, y tras 4 ediciones consecutivas impartidas, en la acción formativa “Formación de Tutores OnLine” han participado 84 alumnos de los que, tras la evaluación de los aprendizajes, 56 han logrado superarla con éxito.

De la evaluación del desarrollo del curso se desprende que el alumnado y los docentes participantes en la actividad se ha sentido muy satisfechos con la (4.4 de un máximo de 5 para el alumnado y 4.5 de un máximo de 5 para los docentes) y especialmente con los docentes que la han impartido (4.8 de un máximo de 5). Las opiniones y sugerencias que expresaron están relacionadas con haberles resultado una experiencia diferente, novedosa y gratificante. Considerando muy positiva la introducción de la formación online como alternativa al modelo formativo presencial.

Por otro lado, demandan algo más de tiempo para poder intercambiar experiencias y anécdotas entre ellos, ampliar el número de horas docentes (al menos 35 horas), incluir una sesión presencial al finalizar donde intercambiar opiniones y un segundo curso donde profundizar y explorar con mayor detalle todas las posibilidades de la plataforma y la filosofía de la formación online.

Por su parte, los docentes afirman haber estado muy cómodos con el alumnado, sienten que han sido respetados, atendidos y que lo que han enseñando ha resultado ser útil. Consideran que el ambiente generado ha sido amistoso, de confianza e incluso lúdico. Echan en falta, al igual que los alumnos más tiempo para poder profundizar en las distintas experiencias y opiniones de los profesionales para aprovecharlas como oportunidades de aprendizaje colaborativo y experiencial.
El coordinador del curso suscribe lo que el alumnado y los docentes afirman y destaca sobre todo el que haya resultado un curso novedoso, útil, interesante y marcado por un clima cordial, de reflexión y descubrimiento.
Como líneas de mejora se identifican las siguientes:
- Mayor tiempo para su práctica y profundización
- Mejorar los documentos para su cumplimentación.
- Más formación en el tema.
- Formación en técnicas concretas.

Tras estas valoraciones, en el momento actual estamos trabajando para dar respuesta a estas demandas que verán la luz en la próxima edición de este curso estimada para noviembre de 2010.

Bibliografia

1. Marcelo, C. et al. (2002) *E-learning, teleformación: diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Edicions Gestió 2000 S.A.
2. Peñalvo, G. y Seoane, P. (2006) *Profesiones Emergentes: Especialista en e-learning*. Salamanca: Clay Formación Internacional.
3. Rosenberg, M. J. (2001) *E-learning strategies for delivering knowledge in the digital age*. McGraw-Hill.
4. Ruipérez, G. (2000) *Educación virtual y e-learning*. Madrid: Editorial Fundación Auna Gestión.

Fuentes electrónicas

1. Cabero, J. (2006) Bases pedagógicas del e.Learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1. Recuperado el 24 de julio de 2006, de: http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf

2. Elearningeuropa.info. (2005) *El papel de las nuevas tecnologías en el aprendizaje*. Recuperado el 26 de junio de 2010, de: http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=6795&doclng=7
3. European Teacher Foundation (2005) *The Online Teacher*. Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de: http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=6066&doclng=6
4. García Peñalvo, F. J. (2005) Estado Actual de los Sistemas E-Learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6. Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de: http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_garcia_penalvo.htm
5. Seoane Pardo, A. M. y Lamamie de Clairac Palarea, F. (2005) Causas de la insatisfacción en la formación on-line. Algunas ideas para la reflexión. *Educaweb.com Monográfico sobre Formación virtual*, 113. Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de: http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=680&SeccioID=1000.

El desarrollo de competencias en la docencia universitaria mediante el *coaching*

Beatriz Sánchez Mirón (beasmir@pdg.uva.es)
Julia Boronat Mundina (jboronat@pdg.uva.es)
Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid

Introducción

En una sociedad en constante cambio, cada vez más exigente y centrada en la calidad y el potencial humano, se hace necesaria la formación de personas capaces de adaptarse y adquirir una serie de competencias necesarias para desenvolverse en el mundo actual y para gestionar de forma eficaz todas las facetas de su vida. Esta necesidad se acrecienta, sin duda, en la etapa universitaria, pasarela hacia el ámbito profesional.

La escuela, como subsistema social, ha recibido el influjo de tales requerimientos; en consecuencia los objetivos de la educación actual no sólo se plantean ofrecer meramente conocimientos (transmisión acrítica y unidireccional), sino que tratan de favorecen que los estudiantes aprendan por sí mismos y cultiven su autonomía para una toma de decisiones responsable. Se pretende que cuando tengan que enfrentarse al complejo mundo laboral lo hagan de forma natural, sin sobresaltos, sin crispaciones ni traumas, por "no saber qué hacer" o "hacia dónde ir", contando con las estrategias y recursos suficientes para ir superando los obstáculos e incertidumbres que van a encontrar en su camino.

Ante esta realidad, la institución universitaria precisa diseñar determinadas acciones orientadoras que permitan al estudiante iniciar y proseguir su trayectoria formativa con éxito. Entre las diversas técnicas cabe destacar el *coaching*, proceso que promueve la motivación y el reconocimiento, permite el establecimiento de metas, favorece el desarrollo de la autoestima, establece una sinergia entre profesor y alumno, etc., es decir apuesta por el cambio, por un modelo que desarrolle al máximo el potencial del alumnado.
En esta comunicación precisamos el significado del término *coaching* y nos planteamos constatar, mediante la aplicación de un cuestionario, las dimensiones intra e interpersonales emergentes en una muestra significativa de estudiantes universitarios.

Perspectiva educativa de coaching

Los planteamientos básicos del *coaching* se apoyan tanto en diversos campos de las ciencias humanas y sociales (filosofía, psicología o sociología), como en los avances de la neurofisiología y lingüística, entre otros.

En realidad, la más veterana base metodológica del *coaching* es la mayéutica socrática, considerada como el arte de alumbrar, mediante un diálogo con el alumno, los conocimientos que éste posee sin ser consciente de ello. Aún hoy, la mayéutica sigue utilizándose como método educativo, pues es bien sabido

que se aprende mejor aquello que se razona que aquello que se memoriza. El *coaching* toma como base esta corriente, apoyándose en las *preguntas poderosas.*

A lo largo de la vida vamos generando una serie de creencias sobre nosotros mismos y la realidad que nos rodea. Las creencias son generalizaciones adquiridas que condicionan positiva o negativamente nuestra forma de entender el mundo y de desenvolvernos en él. El *coaching* pretende consolidar las creencias positivas, potenciadoras del cambio y desarrollo, y reestructurar las negativas, limitadoras del cambio y el crecimiento.

Así pues, el *coaching* es un proceso interactivo y sistemático de aprendizaje y descubrimiento del potencial individual, centrado en el presente y orientado al cambio y a la excelencia. Pretende desarrollar la autonomía del alumno, siendo éste el responsable de los pasos a seguir y de los resultados obtenidos.

Muy en consonancia con las premisas de la corriente constructivista, el *coaching* encaja en la concepción de cambio de roles de los agentes implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando al profesor como *"facilitador"* y al alumno como *"generador de su propio conocimiento"*.

Contextualización y objetivos de la investigación

Ante la situación real de la institución universitaria, que apuesta por un modelo de enseñanza centrado en el estudiante y en el desarrollo de competencias, el *coaching* representa una técnica novedosa que responde a determinados objetivos y orienta la formación del estudiante hacia la adquisición de competencias intra e interpersonales, para que, por sí mismo, pueda diseñar su ruta de vida y desenvolverse con seguridad en el ámbito universitario y en la compleja sociedad actual. Principios que entroncan, en gran medida, con el enfoque metodológico planteado por el Espacio Europeo de Educación Superior.

En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior promueve una concepción de autoaprendizaje y desarrollo de competencias mediante el contacto con la realidad, la puesta en práctica de las habilidades y la asunción, por parte de uno mismo, de la responsabilidad en el proceso de aprender.

Como nuestra propuesta se circunscribe al ámbito universitario, en una primera fase, nos planteamos los siguientes **objetivos**: a) analizar las competencias que manifiestan tener los estudiantes para la gestión de su vida y las que consideran necesarias para su posterior inserción socio-laboral; b) descubrir qué competencias son requeridas para el desenvolvimiento eficaz en la sociedad. En una segunda fase se tiene previsto aplicar un cuestionario similar para profesores, con el fin de contrastar las percepciones que tienen los alumnos de sí mismos con las apreciaciones que manifiesta su profesorado, respecto al dominio de determinadas competencias. Todo ello, encaminado a generar, en una tercera fase, actuaciones que favorezcan el desarrollo de *coaching* en la docencia y tutoría universitarias. Es decir, se trata de incorporar

en ambas funciones estrategias y acciones basadas en la filosofía del *coaching* para el desarrollo de competencias.

La primera parte del trabajo de investigación que presentamos se ha centrado en un diagnóstico de la realidad personal más inmediata. Por un lado, mediante la aplicación de un cuestionario, el alumnado de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia muestra qué competencias cree poseer y cuáles son las que considera más demandadas por la sociedad actual. Por otro, se ha creado una categorización de las competencias más demandadas por la sociedad y el entorno laboral más cercano.

Para ello, en primer lugar, seis orientadores vinculados al mundo laboral, han delimitado las categorías que consideran necesarias para el desenvolvimiento sociolaboral, basándose en su experiencia diaria y en las demandas que solicitan las empresas e instituciones cuando se realiza prospección.

Asimismo, una profundización sobre el tema del *coaching* (Haneberg, 2006; Launer, 2007; Carril, 2008 etc.) nos ha permitido acomodar su significado a nuestro contexto y delimitar las competencias que se suponen necesarias para conseguir personas capaces de realizar una gestión eficaz, autónoma y adaptativa en todas las facetas de su vida (aprendizaje, relaciones sociales, vida laboral...)

En base a estas aportaciones, inicialmente, elaboramos un listado de competencias que responden al significado atribuido al *coaching*; posteriormente, se delimitaron las dimensiones y categorías, en función de los ámbitos que se pretenden trabajar con los estudiantes, transversalmente, en el día a día del aula, y de forma más personalizada mediante la tutoría universitaria. Las categorías competenciales contempladas son las siguientes:

Autonomía (iniciativa, independencia)
Es una de las competencias que el mercado laboral más demanda y valora. Tener autonomía supone mostrar iniciativa para actuar e independencia para la toma de decisiones, así como resolver situaciones y desenvolverse con uno mismo y con los otros. Ser autónomo es, en definitiva, ser el dueño de uno mismo y de su vida.

Toma de decisiones (resolución de problemas, toma de decisiones)
Esta competencia implica la capacidad de arriesgarse y resolver conflictos, favoreciendo el crecimiento personal y el desarrollo integral Es una de las competencias que más promueve el *coaching.*

Automotivación (compromiso, afán de superación, autodeterminación)
La automotivación se ha considerado en este estudio como la capacidad para comprometerse con uno mismo, tener afán de superación y mantener una autodeterminación hacia las tareas para lograr objetivos.

Autoestima (voluntad, energía, responsabilidad, tenacidad, seguridad)
Supone la capacidad para mantener la voluntad, la energía y tenacidad ante adversidades y cambios. Una alta autoestima se traduce en seguridad en uno

mismo y en responsabilidad y compromiso para seguir actuando en base a nuestras metas. En cualquier proceso de *coaching,* la autoestima es a la vez una meta y un requisito.

Trabajo en equipo (respeto, adaptación, cooperación).
La competencia de trabajo en equipo es primordial para la adaptación a los cambios no sólo en el ámbito profesional, sino también en el personal. El dominio de esta competencia implica capacidad de adaptación, cooperación y respeto por los demás y sus aportaciones.

Creatividad (innovación, originalidad).
Ser creativo no sólo implica ofrecer ideas innovadoras, sino también ser capaz de aportar diversas soluciones a un mismo problema. La creatividad muestra la individualidad de cada persona y es una competencia altamente valorada en el mercado laboral.

Organización y planificación (meticulosidad, análisis-síntesis).
Esta competencia es indispensable para la efectiva gestión del tiempo, tanto en el ámbito personal como en el profesional. Es por ello, que se ha considerado vital estudiar su incidencia en las futuras generaciones.

Comunicación oral y escrita (sociabilidad, expresividad, impacto).
Dominar la competencia de comunicación oral y escrita supone ser capaz de hacerse entender en ambos lenguajes y generar un impacto positivo en el oyente, estableciendo un vínculo más cordial y distendido.

La delimitación de las dimensiones y categorías nos ha permitido acometer el siguiente paso: la **elaboración de un cuestionario** de tipo encuesta, con cuestiones iniciales de identificación personal, y dos tipos de preguntas referidas a las dimensiones y categorías, unas tipo Likert, que contemplan las categorías mencionadas, y otras de carácter abierto, que promueven que el estudiante pueda expresarse libremente. Para asegurar la validez y fiabilidad del instrumento y la credibilidad de los datos obtenidos, se ha sometido a juicio de expertos y a la realización de una prueba piloto con un grupo de 30 alumnos universitarios.

La **muestra** seleccionada (145 estudiantes) es diversa, y sobre la misma se han establecido varias comparativas según: el sexo; la especialidad cursada: Maestro/a de Educación Física con Maestro/a de Educación Infantil; evolución de los estudiantes de una misma especialidad -Educación Infantil- a lo largo de los tres cursos; y nivel de madurez: estudiantes que cursan el tercer curso de la diplomatura con alumnos que han iniciado el grado.

Análisis y reflexión sobre los datos obtenidos

A) Análisis de las cuestiones de carácter cerrado

Tras la codificación de los datos y su transvase a una matriz Excel, se ha considerado pertinente realizar un análisis comparativo, de tipo estadístico

descriptivo, de las preguntas cerradas del cuestionario, en función del sexo, especialidad, edad, que nos aporte información sobre la incidencia de estas variables en el fenómeno estudiado.

En relación al **sexo,** el 80,69 de la muestra son mujeres, de las cuales, el 74% pertenecen a la especialidad de Educación Infantil y sólo el 6,21% eligen Educación Física, lo cual indica que la presencia femenina predomina en la especialidad de educación infantil mientras que la de Ed,. Física es elegida fundamentalmente por varones. Conviene resaltar que son mayoritariamente mujeres (19,93%) las que compaginan trabajo y estudios, frente a un 4,14 de la muestra masculina.

Respecto a las **competencias que manifiesta tener el alumnado**, en función de las ocho dimensiones consideradas (autoestima, automotivación, autonomía, comunicación oral y escrita, creatividad, organización y planificación, toma de decisiones y trabajo en equipo), la exploración de las medias no arroja resultados muy dispares, en general, ya que la mayoría de los alumnos se encuentran bastante identificados con todas las dimensiones, siendo *autonomía* y *autoestima* las que mayor grado de aceptación tienen, si bien los alumnos del último curso se consideran más autónomos y capaces de planificar y organizar tareas que los de primero, dándose una evolución ascendente en tales competencias a medida que se avanza en los estudios.

La competencia con la que se sienten menos identificados es la *capacidad de trabajo en equipo*. Las dimensiones que pasan más desapercibidas son la *creatividad* y la *comunicación oral y escrita*, dato curioso, pues recordemos que estamos encuestando a futuros profesionales docentes, donde estas habilidades resultan fundamentales para el desarrollo eficaz de su labor profesional.

En el análisis por *sexos*, únicamente puede apuntarse que las mujeres se consideran más comunicativas y creativas que los hombres. En el resto de dimensiones no se aprecian diferencias notables.

En relación al **grado de madurez y especialidad cursada**, como era de prever se constatan mayores diferencias entre los alumnos noveles y aquellos que están finalizando sus estudios, que entre estudiantes de diferentes especialidades. La exploración de las medias determina que los alumnos del último curso se consideran más autónomos y capaces de planificar y organizar tareas que los de primero, dándose una evolución ascendente en tales competencias a medida que se avanza en los estudios.

A pesar de la gran importancia que tiene la dimensión de toma de decisiones en la vida académica, social y laboral, un discreto porcentaje manifiesta un dominio de la misma. Más de un 50% de la muestra afirma ser excesivamente reflexivo antes de tomar una decisión y, sin embargo, también considera que prefiere tomar una decisión, aunque se equivoque, que no tomar ninguna.

B) Resultados obtenidos en las preguntas abiertas

Para el análisis de las cuestiones de carácter abierto se ha utilizado la herramienta Wordle, un tipo de software informático que permite realizar análisis de contenido, generando una *nube de palabras* en función de su frecuencia de aparición en un texto que proporciona el usuario. Se trata de una herramienta gratuita y de fácil acceso que puede encontrarse en www.wordle.net, permitiéndonos imprimir, guardar o compartir los gráficos resultantes.

En relación a la cuestión **¿Por qué elegiste esos estudios?**, podemos apreciar que la mayoría de los encuestados afirma haberlos seleccionado por gustarles los niños. Es de destacar el interés que manifiestan por trabajar en el campo educativo y la importancia que le atribuyen al carácter vocacional de esta profesión. También conviene tener en cuenta que, puesto que una de las especialidades encuestadas es la de Educación Física, el deporte y la actividad física están muy presentes dentro de los intereses que les mueven a realizar estos estudios.

Asimismo, en esta parte del análisis se tomaron como referencia las cualidades que, libremente, cada estudiante aportó en las respuestas abiertas de su cuestionario. Se trataba de priorizar, por orden de importancia, las cinco mejores cualidades que ellos consideran tener y las cinco que piensan que la sociedad más valora o demanda. Para acotar los 250 términos iniciales, se delimitaron los criterios para unificar los términos más afines y, de este modo, facilitar la tarea de análisis. Después de una tarea de simplificación de términos, quedaron reducidas las 150 cualidades, a dos grandes dimensiones de competencias intrapersonales e interpersonales. En este cómputo, surge una nueva dimensión, denominada “otros”, que incluye cualidades que no están contempladas en las dimensiones analizadas.

El alumnado universitario encuestado considera que, en este orden, la capacidad de trabajo, la responsabilidad, la sinceridad, la sociabilidad y la amabilidad son las características que mejor les definen como personas. En cambio, en las respuestas cerradas del cuestionario, lo que demuestran es que tienen una gran autoestima, autonomía y capacidad de organización y planificación. Como puede observarse, de las cinco cualidades con mayor incidencia, las tres primeras son de carácter intrapersonal y en las dos últimas predomina un cariz más interpersonal.

El *coaching,* en este sentido, favorece el desarrollo, sobre todo de las dos primeras (capacidad de trabajo y responsabilidad), ya que una de sus exigencias es el compromiso para poner en marcha las herramientas necesarias para lograr las metas, siendo capaz de mantenerse firme ante las dificultades, reevaluando y reconduciendo el plan de actuación y conservando los niveles de trabajo, sin perder la motivación. Pero además, también fomenta y afianza la sinceridad con los otros y con uno mismo, ya que el primer paso para avanzar hacia el desarrollo del potencial es tomar conciencia de las carencias y creencias (limitadoras y potenciadoras) y partir del análisis de uno mismo para ir dando pasos progresivos hacia una mejora continua.

Para el desarrollo de la sociabilidad y la amabilidad, el *coaching entre iguales,* puede utilizarse como técnica grupal en el aula, a través del trabajo cooperativo y la coevaluación de los aprendizajes adquiridos. De este modo, gracias a la interacción entre compañeros, pueden fortalecerse tales competencias.

Por otra parte, al analizar las cinco cualidades que consideran que la sociedad demanda, por orden de importancia son: la capacidad de trabajo en equipo, la apariencia física, la sociabilidad, la responsabilidad y la sinceridad. Nos damos cuenta que coinciden con las anteriores a excepción de la amabilidad que es sustituida por la apariencia física. Llama la atención la gran importancia que se otorga a la apariencia física como cualidad social más demandada.

Realmente, en la sociedad actual la virulenta búsqueda de una imagen física "hace estragos" en las posibilidades de desarrollo de aquellas personas que no cumplen los cánones establecidos por la moda y los medios de comunicación. Tal forma de discriminación se traslada también al ámbito profesional, donde la inserción laboral es mucho más sencilla para aquellos individuos que poseen una apariencia física dentro de la norma y, donde, desgraciadamente, los que se alejan de la misma son rechazados, en ocasiones, a pesar de poseer otra serie de cualidades de gran importancia para el desempeño eficaz de un puesto laboral.

Los beneficios que puede aportar el *coaching,* en base a tales resultados, se centran, sobre todo, en fomentar en el individuo una elevada autoestima que le permita aceptarse y quererse a sí mismo, tal y como es, de tal forma que, a pesar de las dificultades sea capaz de ser asertivo, perseverante y seguir adelante con sus metas.

Si, por último, diferenciamos los resultados por sexos, se obtiene que como primera opción las mujeres anteponen la *responsabilidad* a la *capacidad de trabajo* y consideran el *trabajo en equipo* como la tercera cualidad en importancia. Existen diferencias también si comparamos los últimos cursos de cada especialidad, manteniéndose a la cabeza la *capacidad de trabajo* en Educación Física y priorizando el *optimismo* y la *creatividad* en Educación Infantil como se ha constatado en las preguntas cerradas del cuestionario.

En suma, el alumnado le asigna mayor categoría a las competencias vinculadas al propio sujeto (capacidad de trabajo, responsabilidad, amabilidad y sinceridad) que aquellas que dependen de su relación con los demás (sociabilidad y apariencia física). Se corrobora, pues, que el éxito y la adecuada adaptación al medio depende, ante todo, de las competencias intrapersonales que desarrolle y ejecute el individuo dentro de su entorno social y grupo de referencia.

Conclusiones del estudio y proyección futura

Como los datos han revelado, lo fundamental para lograr el cambio, la adaptación y el pleno desarrollo de nuestro potencial depende, ante todo, de nosotros mismos, de cómo veamos el mundo y nos enfrentemos a él, aspectos que presiden el *coaching.* Podemos elegir ver el vaso medio lleno o medio vacío

y, en función de las decisiones que vayamos tomando, el resultado será muy diverso.

Si la educación es la llave para comprender y afrontar los nuevos desafíos sociales y tales retos están en constante evolución, entonces la formación a lo largo de la vida es un requisito imprescindible para mejorar la competitividad económica, la movilidad social, la empleabilidad y, en definitiva, el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de su proceso evolutivo.

A pesar de ello, la experiencia diaria como orientadora y como docentes, nos dice que la mayor parte de la población activa, una vez que tiene un trabajo más o menos estable, no mantiene esa inquietud por seguir desarrollando su potencial, no tiene ese hábito adquirido porque tampoco nunca vio la necesidad de hacerlo, porque se acomodó y el tiempo fue aletargando sus metas.

Pero hoy las cosas están cambiando, la sociedad evoluciona vertiginosamente, lo que ahora es, mañana se ha esfumado y ¡pobre del que no esté preparado para afrontar ese cambio!, quedará obsoleto, se verá rechazado y sentirá la marginación y el olvido social o profesional. Situación que indudablemente va a repercutir negativamente en su autoestima y motivación, impidiéndole pensar en positivo, arriesgarse a actuar, plantearse nuevas metas y seguir avanzando…

Para evitar situaciones de esta índole, si desde la enseñanza universitaria promovemos en las futuras generaciones de maestros y maestras una predisposición positiva hacia el cambio, si trabajamos con los estudiantes el desarrollo de competencias intra e interpersonales que les permitan adaptarse a tales cambios, habremos logrado crear personas asertivas y eficaces, habremos conseguido educar individuos resilientes, exitosos en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. En definitiva, habremos contribuido al desarrollo de personas competentes, capacitadas para superar los obstáculos que van a encontrar a lo largo de su vida.

Tales retos pueden lograrse en interdependencia con los alumnos, puesto que ellos son quienes han de interiorizar la importancia vital que para sí tiene su formación en competencias intra e interpersonales. En este sentido, los profesionales de la enseñanza universitaria, además de promover el dominio de los conocimientos por los alumnos, deben favorecer el desarrollo de las competencias aludidas, mediante, por ejemplo, acciones de *coaching,* proactivas y adecuadamente planificadas, consideradas como un valor añadido de la docencia y no un recurso paliativo de la misma.

Pensamos que la aplicación de la técnica *coaching*, a través, de la orientación y la tutoría (por ejemplo), puede ayudar a los estudiantes al desarrollo de esas competencias que consideramos necesarias para la formación integral de las personas.

El principal beneficio que puede aportar esta técnica, al incorporarse al proceso de enseñanza-aprendizaje es fomentar la adquisición de hábitos de trabajo,

interiorizar las competencias elegidas de forma que constituyan una forma de operar sin pensar previamente en ellas, aplicándolas, de manera autónoma y permitiendo la transferencia de aprendizajes y la adaptación de los mismos, en función de las demandas particulares de cada situación.

Una ventaja del proceso de *coaching* es que evoluciona de la dimensión consciente a la inconsciente (el sujeto pasa de ser conscientemente incompetente a ser inconscientemente competente). Si logramos enseñar a nuestros alumnos a ser, por ejemplo, inconscientemente organizados, lo serán en su vida personal, profesional, social… y lo harán sin esfuerzo, pues no necesitarán pararse a pensar en los pasos a seguir, actuarán por inercia.

Si queremos introducir el proceso de coaching en las aulas universitarias y en la tutoría es necesario seguir unas pautas básicas de trabajo que apoyen su desarrollo. Entre ellas, cabe destacar:

- Una concepción del profesor tutor, como facilitador y guía. El profesor ha de ser percibido como una persona con impacto para el alumnado, no sólo por los conocimientos que posee, sino porque muestra coherencia, entusiasmo, respeto, disposición, sabe escuchar y se configura como un modelo a seguir.

- La utilización de preguntas poderosas, mayéuticas, que favorezcan la reflexión, la autonomía y el feedback. En las sesiones de tutoría individualizada, las preguntas son la base para obtener información y guiar al tutorando; en el aula, las preguntas nos sirven para recapitular, reflexionar sobre lo aprendido, contrastar opiniones, expresar emociones… todo ello aporta muchos beneficios para el desarrollo personal del alumnado y para el afianzamiento de competencias, como: autonomía, capacidad de análisis y síntesis, desarrollo de la comunicación oral, seguridad en uno mismo…

- Analizar las situaciones en positivo y en base al presente y futuro, lo que supone respetar al otro y ayudarle a que tome conciencia de las limitaciones que frenan su desarrollo y de las potencialidades que le permiten crecer; implica ver las potencialidades y fortalezas de cualquier situación.

- Incorporación de la “escucha activa y el diálogo excelente” en el aula y en la tutoría. Escuchar activamente supone tener en cuenta al otro, manifestando nuestro interés por sus aportaciones verbales y no verbales. Como dice Haneberg (2006), un *gran coach* habla poco, escucha mucho y facilita el proceso de pensamiento del cliente.

- Mantener un diálogo excelente entre profesor y alumnos supone que éstos participan activamente y con libertad en la dinámica del aula, en un ambiente distendido, donde se sienten cómodos e importantes y, por eso, ofrecen soluciones diversas y creativas, no tienen miedo a arriesgar, pues todas las opiniones son válidas y respetadas y, aún cuando sean incorrectas, promueven el aprendizaje.

En suma, el trabajo realizado nos ha permitido constatar que existen determinadas competencias que son muy importantes para “sobrevivir” en la

sociedad actual. Por una parte, las competencias intrapersonales, como la asertividad y la seguridad en uno mismo, fortalecen la autoestima y las relaciones sociales, y a la vez repercuten en una mayor autonomía, afán de superación y automotivación constante. Por otra, las competencias interpersonales promueven la relación con los demás. Cualquier competencia puede ser aprendida e incorporada en la formación de los jóvenes universitarios. Si bien el compromiso debe provenir de la institución universitaria, de forma más directa e implicativa debe ser asumido por el profesor, incardinando el desarrollo y transferencia del *coaching* en la cotidianeidad de la docencia, apuesta que necesita una práctica constante y una motivación por parte del alumnado.

Como conclusión, podemos decir que vivimos en una sociedad vertiginosa, donde la vida es un continuo devenir de causas y efectos; toda acción conlleva una consecuencia que debemos estar dispuestos a asumir, lo cual nos permite aprender de los errores y seguir evolucionando hasta conseguir un buen desarrollo de nuestro potencial interior y para ello podemos contar con el coaching.

Bibliografía básica

ARES, A. (2010): *Coaching.* E-print (no publicado). Recuperado el 20/07/2010 de http://eprints.ucm.es/10668/1/*COACHING*_%28Maestria%29.pdf
BAUTISTA, R. "*et al.*". (1992): *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Málaga: Aljibe.
BAYÓN, F.; CUBEIRO, J.C.; ROMO, M. y SAINZ, J.A. (2006): *Coaching realmente*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

BERNABÉ, I. & ADELL, J. (2006): *El modelo Webquest como estrategia para la adquisición de competencias genéricas en el EEES.* Congreso EDUTEC 2006: La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-learning. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
BOU, J.F. (2007): *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula.* Alicante: ECU.
CANTERA, J. (Coord.). (2003): *Coaching. Mitos y realidades.* Madrid: Pearson Prentice Hall.
CARRIL, J. (2008): *Zen coaching: un nuevo método que funde la cultura oriental y occidental para potenciar al máximo tu vida profesional y personal.* Madrid: Díaz de Santos.
COVINGTON, M.V. (2000): *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula*. Colección Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
DE MIGUEL, M. (Coord.); ALFARO, I.J.; APODACA, P.; ARIAS, J.M.; GARCÍA, E.; LOBATO, C. y PÉREZ, A. (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: Alianza Editorial.
GARCÍA, A. (2006, septiembre-diciembre): La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación, 341,* pp. 197-211.

GOLEMAN, D. (2002): *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós.
GORDILLO, M.V. (2008): Nuevas perspectivas en orientación: del counseling al *coaching*. *Revista digital Orientación y sociedad, ene/dic. 2008.* Recuperado el 6/07/2010 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-88932008000100006&script=sci_arttext
HANEBERG, L. (2006): *Fundamentos del coaching*. Colección Formación y Desarrollo Barcelona: Gestión 2000.
LAUNER, V. (2007): *Coaching: un camino hacia nuestros éxitos.* Madrid: Pirámide.
RIART, J. (Coord.) (2007): *Manual de tutoría y orientación en la diversidad*. Madrid: Psicología Pirámide.
USECHE, M.C. (2004) III: El coaching desde una perspectiva epistemológica. *Revista de Ciencias Sociales*, 105, pp. 125-132. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Una comunidad de investigación como metodología para la formación inicial y continua del profesorado

María del Mar García Cabrera, Dpto. Educación, ue1gacam@uco.es
Blas Segovia Aguilar, Dpto. Educación; bsegovia@uco.es
Manuel Lucena Rubio, Dpto. Educación; mlucenar@gmail.com
Luz González Ballesteros, Dpto. Psicología; ue1gobal@uco.es
Rafael Bracho López, Dpto. Matemáticas; rbracho@gmail.com
Facultad De Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (España)

Introducción

El desarrollo del currículo de los estudios de magisterio adolece, en ocasiones, de una excesiva carga de experiencias de aprendizaje basadas en una imagen escolar hipotética y estereotipada, por lo que se mantienen distantes de lo que ocurre en el contexto de la escuela primaria. La propuesta que aquí presentamos pretende definir un modelo de gestión del aprendizaje de los universitarios fundamentado en el diseño de **investigación-acción participativa** en el marco de una comunidad de indagación (Wells, 2001). Nuestra comunidad está integrada por el alumnado y profesorado universitario que cursa las asignaturas de *Investigación Psicoeducativa* y *Didáctica General*, de 2º curso de la titulación de magisterio, junto con el profesorado y alumnado de diversos centros de educación primaria con los que establecemos acuerdos de colaboración.

Esta forma de organizar la docencia universitaria se puso en marcha en el curso 2005-06[132] y se ha desarrollado en cinco cursos sucesivos, atendiendo a las diversas temáticas marco acordadas con las escuelas. Presenta, por tanto, mejoras significativas, fruto de la consolidación de este formato de colaboración inter-institucional y de la incorporación de otros profesionales que aportan nuevas experiencias que lo complementan y enriquecen, permitiendo explorar otros caminos de innovación docente.

Metodología

La metodología que venimos desarrollando se basa en trabajar de forma colaborativa alrededor de un tema de interés para los centros educativos participantes. El objetivo principal es que nuestro alumnado universitario, a través de formatos docentes de participación guiada (Rogoff, 1993), adquiera el dominio de herramientas profesionales básicas que le permitan diseñar estrategias adecuadas de recogida de información, análisis e intervención

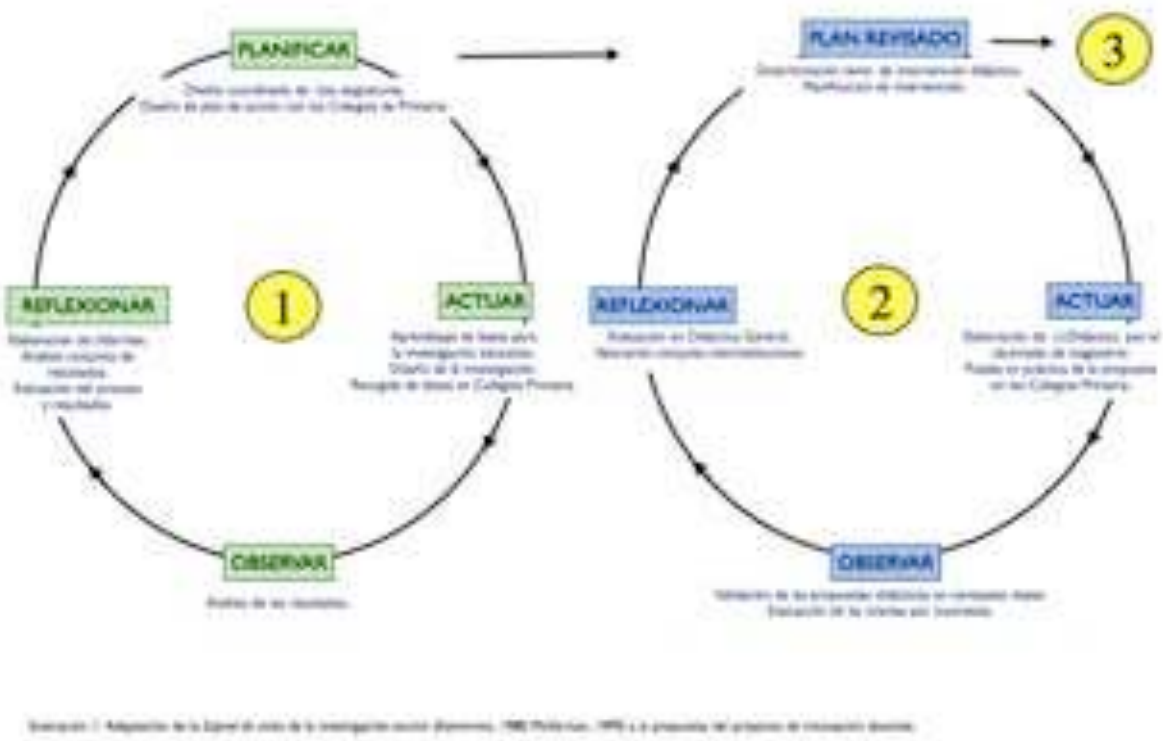
[132] Esta experiencia se enmarca en los Proyectos de Mejora de la Calidad Docente de la Universidad de Córdoba. En ella han participado, durante el curso escolar 2009-2010, el alumnado de 2º curso de Magisterio de Educación Especial, el CEP “Luisa Revuelta” y los colegios públicos de educación infantil y primaria “Albolafia”, “Mediterráneo” y “Tirso de Molina” de Córdoba (España).

educativa en contextos naturales, recibiendo y aportando información valiosa, generada mediante procesos de investigación-acción (Elliott, 1994, McKernan, 1999) y que puede ser utilizada por los docentes de los colegios para la mejora de su propia práctica educativa.

Desde nuestra perspectiva, creemos indispensable la necesidad de que el alumnado de magisterio entienda claramente el valor de la enseñanza como investigación, así como la importancia de focalizar la actividad investigadora del profesorado en su propia práctica profesional, con la finalidad de la mejora de la calidad de la educación. De ahí que nuestra propuesta se base en un diseño que pretende ajustar la coherencia epistemológica de ambas asignaturas sobre un diálogo constante entre la teoría y la práctica educativa. Elliott (1993) estima que es necesario un cambio en la relación entre la teoría y la práctica, en vez de ser ésta un espacio de aplicación de la primera, al considerar que la reflexión sobre la la práctica revela la teoría inherente y permite teorizar sobre la misma. En nuestra intención está, en primer lugar, la reflexión sobre la práctica docente universitaria en relación con la epistemología propia de la Investigación Educativa y de la Didáctica, conjuntamente con otros profesionales universitarios, al tiempo que pretendemos favorecer los procesos de metacognición de nuestro alumnado, trasladando a contextos reales de centros de primaria las prácticas para que puedan ser reformuladas a la luz de la teoría.

Por tanto, nuestra propuesta no sólo consiste en que el alumnado realice una investigación y una intervención educativa; también pretendemos que construya de forma cooperativa –con colectivos profesionales y con una *ayuda educativa ajustada* (Onrubia, 1993) - pensamiento pedagógico y herramientas que serán fundamentales en su práctica profesional futura, esperando que, a través de la reflexión sobre su propia actividad, se inicie en la comprensión y utilización de los procedimientos característicos de estas herramientas y el valor de las mismas para la acción reflexiva en su futura práctica profesional.

Tal y como proponen diversos autores (Elliot, 1993; Kemmis, 1998; McKernan, 1999) la metodología basada en la investigación-acción supone la sucesión de ciclos de investigación y acción constituidos por las fases de planificación, actuación, observación y reflexión. En nuestra práctica sincronizamos las actividades del programa, incluídas en las asignaturas de investigación psicoeducativa y didáctica general, a estos ciclos intentando favorecer la coherencia epistemológica del modelo (Ilustración 1).



Así mismo, optamos por una organización del aula universitaria en equipos de aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008), como estrategia de enseñanza más acorde con estos planteamientos. El aprendizaje cooperativo supone el "empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

La cooperación supone plantear estructuras de aprendizaje donde hay un cambio sustancial en las formas de interacción entre nuestro alumnado: compartir tareas entre todos contribuye al logro de una meta común al equipo. El aprendizaje personal se conseguirá sólo si todos y cada uno de los miembros lo han conseguido también.

¿Cuándo podemos reconocer qué un equipo de trabajo está realizando una interacción cooperativa? Existen cinco dimensiones básicas que caracterizarían a un equipo cooperativo (Johnson *et al.*, 1999)

1. **Interdependencia positiva:** Los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo benefician a él mismo sino también a los demás miembros, es decir el éxito de las personas se vincula al éxito del grupo.
2. **Responsabilidad individual y de equipo.** Cada uno de los miembros es responsable de llevar a cabo su trabajo personal sin olvidarse de las tareas del equipo. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro debe ser capaz de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.
3. **Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara.** El alumnado debe realizar conjuntamente una tarea en la que cada uno promueva el éxito de

los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender.

4. **Gestión interna del equipo:** Supone establecer un plan de trabajo para conseguir un funcionamiento efectivo del equipo: reparto de tareas, delimitación de tiempos y espacios, toma de decisiones, resolución de conflictos, roles que pueden desempeñar… que implica la puesta en práctica de las habilidades interpersonales necesarias para funcionar como parte de un equipo.

5. **Evaluación del los resultados y del proceso**: Valorar su funcionamiento como equipo con relación al logro de los objetivos del mismo, qué acciones de sus miembros han sido positivas o negativas, qué sería mejor cambiar o qué puede seguir tal y como está.

En el inicio de las asignaturas, los distintos equipos de trabajo establecen sus compromisos de trabajo y normas de funcionamiento, explicitados en un documento, el contrato de aprendizaje cooperativo, que se convierte en el instrumento regulador de la dinámica de los grupos (Przesmychi, 2000). Pretendemos de esta forma que los equipos sean, en la medida de lo posible, estructura de trabajo estables a lo largo del desarrollo de la experiencia.

La construcción cooperativa de conocimiento entre los participantes se realiza en diversos escenarios y niveles:

a. Cooperación entre el profesorado universitario integrado en el proyecto. Centrada en la planificación de las asignaturas, la planificación de la coordinación con las escuelas, la observación y validación de los procesos, así como en la evaluación del proyecto de innovación.
b. Cooperación interna en el aula: entre alumnado y profesorado de las asignaturas de la titulación de magisterio implicadas. El modelo de organización que ponemos en práctica favorece el aprendizaje cooperativo en equipos de trabajo que permanecen durante el desarrollo de las dos asignaturas, como hemos señalado anteriormente.
c. Cooperación profesional inter-institucional entre alumnado y profesorado de la Universidad, de los centros escolares y del Centro de Profesorado. Las acciones que se desprenden son diversas, desde las que atienden a la formación permanente del profesorado o las reuniones conjuntas de evaluación y coordinación.
d. Cooperación profesionalizadora entre el maestro o maestra que tutoriza a cada uno de los equipos de estudiantes universitarios que desarrollan el proyecto de investigación-acción en su aula. Cada uno de los equipos de trabajo se vincula a un aula de un nivel educativo de primaria y a su tutora o tutor, que le ayudará en la investigación y realizará las observaciones pertinentes en el desarrollo didáctico que llevarán a cabo.

Las dinámicas de trabajo que desarrollamos se resumen en el siguiente esquema:

PLAN DE ACCIÓN	Planificación de la asignatura de Investigación Psicoeducativa. Colaboración con escuelas de primaria detección de problemas.
ACCIÓN	Análisis de problemas en contexto reales. Realización de una investigación, conjuntamente con el profesorado de primaria.
OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN	Supervisión del profesorado universitario y de primaria del proceso de investigación llevado a cabo. Autoevaluación de cada grupo de alumnado universitario.
REFLEXIÓN	Análisis de los informes de la investigación. Propuestas de acción. Validación de aprendizajes sobre la Investigación Psicoeducativa.

Tabla 1 Espiral de acción, asignatura de investigación psicoeducativa.

PLAN DE ACCIÓN	Planificación de las asignatura Didáctica Gral de 2º Magisterio. Colaboración con escuelas de primaria para el diseño de una acción didáctica para resolver los problemas detectados.
ACCIÓN	Elaboración de propuestas de intervención contextualizadas (U. Didácticas). Puesta en práctica de las acciones didácticas diseñadas.
OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN	Supervisión del profesorado universitario y de primaria del proceso didáctico llevado a cabo por el alumnado universitario. Autoevaluación de cada grupo de alumnado universitario.
REFLEXIÓN	Análisis de los resultados de la acción. Valoración conjunta de los resultados de los aprendizajes y prácticas escolares desarrolladas.

Tabla 2: Espiral de acción, asignatura de Didáctica General.

Fases de la experiencia, materiales e instrumentos.

En cada una de las fases de la experiencia se elaboran una serie de materiales e instrumentos necesarios para el desarrollo del plan de acción de las asignaturas y del proyecto particular de cada grupo. Estos son:

Fase de preparación

- Negociación del tema de interés entre los profesionales de las instituciones participantes. Tal y como presentamos en otra comunicación de este congreso, la negociación del tema se ha vinculado a una variable contextual, los tres centros de educación primaria pertenecen a la red "Escuelas Espacio de Paz", por lo que en su proyecto educativo plantean objetivos prioritarios respecto a la convivencia escolar. El tema se ha definido como: "Percepción de la convivencia en el contexto familiar, escolar y comunitario".
- Diseño de acciones formativas de la asesoría del Centro de Profesorado con los equipos docentes de los distintos colegios. Puesta en práctica de las mismas.

Fase de investigación educativa

- Elaboración del cuestionario para recogida de información en los colegios de primaria. En una primer momento se realiza una entrevista de cada uno de los grupos con los y las tutoras para definir temas de interés, para, en un segundo, momento crear un cuestinario general, en el contexto de la asignatura de Investigación Psicoeducativa. Finalmente, este cuestionario se vuelve a consensuar con el profesorado de los centros, antes de ser aplicado por el alumnado universitario.
- Informe de resultados para cada aula. Cada uno de los grupos analiza los resultados del cuestionario, para la valoración de los resultados y elaboración del Informe de Investigación de Aula. Esta tarea la realiza el alumnado universitario en la asignatura de Investigación Psicoeducativa. El informe es entregado a cada uno de los tutores participantes mediante una entrevista.
- Por último se elabora un "Informe de Resultados Integrados" para cada uno de los centros participantes.

Fase de intervención didáctica

- En la reunión de entrega del informe de cada aula se avanza la propuesta para los tópicos que van a protagonizar las Unidades Didácticas. También se concretan los cauces de comunicación entre el grupo y el tutor correspondiente de tal manera que puedan ir concretando aspectos referidos a la intervención didáctica.
- Planificación y elaboración de una propuesta didáctica adecuada al contexto de aula. Los distintos equipos de trabajo, en el contexto de la asignatura de Didáctica General, diseñan la U. Didáctica con la supervisión del profesorado universitario y las aportaciones de los centros de primaria. Paralelamente se siguen desarrollando las acciones formativas programadas por el Centro de Profesorado en los diversos colegios y centradas en la metodología de investigación-acción.
- Intervención didáctica en las aulas correspondientes y entrega del material al centro escolar.

Fase de evaluación

- Puesta en común y evaluación final de las experiencias realizadas y los aprendizajes adquiridos en las dos asignaturas. Se realizan sesiones conjuntas en cada una de las materias en las que el alumnado expone una síntesis del trabajo realizado, haciendo hincapié en las vivencias, observaciones y reflexiones llevadas a cabo durante el proceso de puesta

en práctica de ambos diseños de intervención. Se trata de que valoren la importancia de este tipo de actividades como parte de su formación profesional.

· La percepción individual de los y las participantes se concretan en un cuestionario para el alumnado y otro para los docentes de las escuelas de primaria en las que se valoran determinados aspectos de la experiencia.

· Finalmente se realiza una sesión de valoración conjunta entre el profesorado de los colegios, el universitario y el responsable del Centro de Profesorado.

· Con todos los datos recogidos se elabora la revisión del programa para el siguiente curso.

·

Valoración

La valoración global de esta experiencia hemos de relacionarla con los diversos marcos de actividad (asignaturas de magisterio y colegios de E. Primaria) en los que se ha desarrollado. Hemos de entender que éstos incluyen los valiosos procesos que este trabajo ha favorecido, que podemos sintetizar en: a) experiencias de aprendizaje cooperativo; b) puesta en práctica de una metodología de innovación curricular aplicada a situaciones reales (investigación-acción); c) intervenciones en contextos profesionales; d) producción de materiales y recursos didácticos y, e) evaluación sobre la propuesta de intervención que el alumnado universitario ha realizado.

En cuanto al **profesorado universitario** implicado valoramos muy positivamente la experiencia, puesto que facilita un aprendizaje significativo de las materias y la conexión entre los contenidos de las asignaturas y la práctica profesional. Permite al alumnado poner en práctica herramientas profesionales en contextos reales, facilitando la comprensión de los contenidos teóricos de las diferentes materias. Del mismo modo, la experiencia supone un claro exponente de innovación metodológica utilizando el aprendizaje cooperativo como núcleo articulador, no sólo de la secuencia formativa en el aula sino también del trabajo de interdisciplinariedad y planificación conjunta entre el profesorado encargado de dos materias.

En este sentido, creemos que las líneas que configuran el desarrollo de este proyecto son especialmente acordes con las directrices de política educativa que se promueven desde el Espacio Europeo de Educación Superior, tanto por el esfuerzo de conectar la formación universitaria con la práctica profesional como por el hincapié que se hace en la orientación de la docencia a la adquisición de competencias profesionales específicas.

Entre las dificultades encontradas, ponemos de manifiesto el excesivo número de alumnos/as matriculados en cada una de las asignaturas, lo cual dificulta la tutorización de las actividades de trabajo cooperativo, así como la falta de recursos humanos necesarios para la coordinación inter-institucional, pues ésta requiere de un esfuerzo y atención especial para el buen desarrollo de la experiencia.

Por lo que respecta al **profesorado de Primaria**, por su parte, ha manifestado su satisfacción con el trabajo realizado, especialmente por el flujo de información recibida, algo poco habitual en la investigación educativa. Su valoración de la experiencia se ha realizado a través de dos instrumentos: un cuestionario y una sesión de trabajo, a final de curso, con el formato de grupo de discusión en la que participó conjuntamente con el profesorado universitario.

El cuestionario ha estado muy enfocado en la incidencia del proyecto en la mejora de la formación permanente del profesorado.

De los 17 maestras y maestros participantes el 52 % señala, en la valoración global de la experiencia, que ésta le ha ayudado a mejorar mucho o bastante su formación permanente, sólo un maestro señala que no le ha servido para mejorarla.

Sin embargo, los resultados son muy dispares en función del centro. Los tres centros creen que la colaboración ayuda a la formación inicial de los futuros docentes, siendo útil para la práctica profesional del profesorado universitario. El profesorado del CEIP Albolafia señala que han conocido algunos nuevos materiales y recursos positivos para su formación, ayudándoles bastante a conocer mejor la elaboración de Unidades Didácticas basadas en competencias básicas.

El 59 % señala que ha sido mucho o bastante útil el apoyo del CEP (100 % del CEIP Albolafia), en tres casos (18%) no lo ven útil.

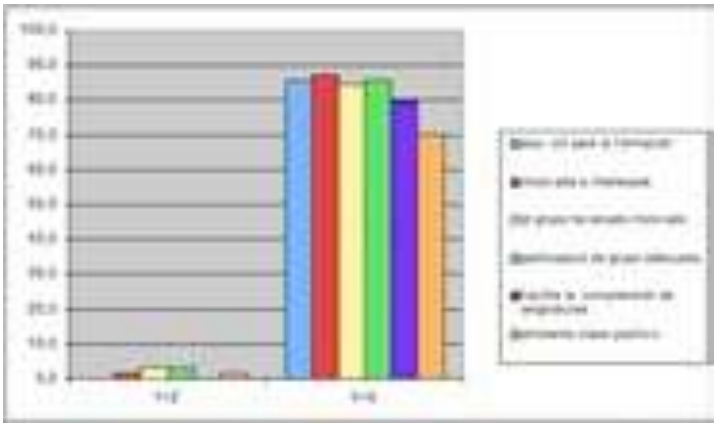
Entre los aspectos mejor valorados la mayoría del profesorado destaca que el proyecto ha respondido a las expectativas creadas (94%) y el 82% señala que los resultados del cuestionario de recogida de datos para la investigación, han sido muy útil para su práctica.

Dos centros desean continuar esta experiencia en un futuro y hay seis profesores del CEIP Mediterráneo que señalan que no colaborarán con este tipo de actividades explicitando que los recortes a los funcionarios han generado esta actitud.

La aplicación práctica, que el alumnado ha realizado e implementado en los centros, la ven muy adecuada adecuada el 94% del profesorado. Esta actividad les ha ayudado a observar como se establecen diversos modelos de interacción entre su alumnado y los futuros docentes. Algunos docentes destacan que la puesta en práctica de las actividades de la unidad didáctica, rompe ideas preconcebidas que ellos tenían.

Los principales temas que surgieron en el grupo de discusión fueron:

- Importancia de generar procesos que favorecen la innovación educativa.
- Valor de la colaboración del profesorado de las escuelas con el universitario y con su alumnado, «pues aportan nuevas ideas, nuevas sinergias».
- Reconocimiento del centro edutivo como contexto educativo innovador en las zonas educativas preferentes.
- El compromiso y la voluntariedad como valores en la relación alumnado universitario-escuelas de primaria.



- La asimetría de las relaciones Universidad-Escuelas.
- Presencia del malestar docente en los proyectos de colaboración interinstitucional.
- Valoración positiva del formato del proyecto.
- Relaciones de las propuestas didácticas y el «temario oficial».

Las conclusiones que destacamos de las valoraciones que el profesorado de las escuelas ha realizado de la experiencia son de diversa índole. Estas las podemos sintetizar en:

a) El formato de participación basado en la investigación-acción participativa sorprende y motiva por las sinergias que produce en la dinámica escolar, incitando a la asunción de procesos de innovación y mejora docente.

b) Dos variables que inciden en la valoración positiva o negativa que el rofesorado de las escuelas tiene sobre este tipo de prácticas son: la cultura del centro educativo y el contexto en social en el que este se encuentra. Esta, cuestión ya se destaca en los análisis que desde la investigación-acción se han realizado en referencia a la relación entre la teoría y la práctica (Elliott, 1993), están presentes y marcan ciertas tensiones entre la cultura universitaria, la cultura tradicional de las escuelas y la del profesorado innovador. Para el profesorado que trabaja en contextos socioculturales deprimidos, la relación con colaboradores externos –profesorado, alumnado investigador-participante- es un aliciente que refuerza su autoestima profesional.

c) Estos modelos de colaboración requieren de espacios para construir un diálogo continuado entre el profesorado universitario y el de las escuelas (la práctica para hacer teoría). Para ello es necesario romper modelos de organización escolar y curricular cohercitivos que imposibilitan la presencia de los maestros y maestras en las aulas universitarias y viceversa.

Por lo que se refiere al **alumnado universitario**, ha mostrado, así mismo, un alto grado de satisfacción en su participación en la experiencia, como queda recogido en las valoraciones realizadas a través de un cuestionario de evaluación final. Este fue cumplimentado por 64 alumnos y alumnas y en él se solicitaba su respuesta con respecto a tres dimensiones: interés general de la experiencia en relación con la formación docente, aprendizaje de estrategias de intervención educativa y nivel de colaboración con el centro educativo. En cada una de ellas, ha valorado en una escala de 1 a 5 su grado de satisfacción respecto cada uno de los items de las tres dimensiones.

Gráfico1. Interés General de la Experiencia (resultados agrupados)

En relación con la primera dimensión (Gráfico 1), destacamos los datos recogidos de los cuestionarios del alumnado, agrupando las valoraciones negativas (en total desacuerdo y en desacuerdo) y las positivas (de acuerdo y totalmente de acuerdo). De los seis items definidos, cinco de ellos se valoran sobre el 80%, mientras que las valoraciones negativas no superan el 3%.

El cuestionario ofrece, asimismo, la posibilidad de recoger aspectos cualitativos de la experiencia, a través de unas preguntas abiertas. Destacamos algunas de las aportaciones del alumnado, que corroboran los resultados del gráfico 1:

"*En mi opinión todo el proyecto ha sido muy interesante y fructífero para nuestra futura labor como docentes, lo más útil ha sido que hemos podido conocer los procesos para elaborar una investigación y una unidad didáctica"* (Cuestionario nº3)

"Sí me ha parecido y aplicable en un futuro, ha sido una buena experiencia" (Cuestionario nº 17)

"...también me ha ayudado a aprender a utilizar una metodología teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y su contexto social. Todo el desarrollo de la unidad ha sido muy útil para conocer, aprender, aplicar y distinguir los diferentes elementos curriculares" (Cuestionario nº 26)

" La puesta en práctica de la unidad en un centro y haber conocido a través del informe el contexto para poder saber en qué fijarnos a la hora de trabajar con el alumnado" (Cuestionario nº 39)

"El entrar en contacto con un colegio, con su realidad... ha ayudado mucho. También el proyecto de investigación hecho en el primer cuatrimestre ha sido útil para saber cómo se hace una investigación y nos ha servido para conocer la realidad del contexto donde íbamos a aplicar la unidad didácticta. (Cuestionario nº 44)

Entre las dificultades señaladas por el alumnado destacamos la falta de tiempo para elaborar este tipo de proyectos así como las dificultades para la coordinación del trabajo de grupo. Somos conscientes de la complejidad de las tareas asignadas al alumnado, puesto que se trata de un metaaprendizaje de competencias profesionales en un intervalo temporal muy reducido, en el que se exige un diálogo constante entre teoría y práctica. De igual forma, ponen de manifiesto los conflictos derivados del trabajo de grupo, puesto que, en muchos casos, adolecen de experiencias en este sentido y no rentablizan las potencialidades que ofrece esta forma de organización del aula.

Las valoraciones que cada grupo ha realizado han sido muy similiares a las expesadas en el cuestionario, podemos destacar las siguientes:

"Ha sido un proyecto muy enriquecedor para nuestra futura labor docente. Hemos requerido de mucho esfuerzo, dedicación y sobre todo cooperación" (Grupo 13).
«Este proceso nos ha parecido bastante difícil, porque no sabíamos cómo crear una unidad didáctica, aunque a la vez ha sido muy provechoso, ya que ha dado

lugar a un aprendizaje cooperativo y de trabajo en grupo muy beneficioso para todas…[…] En segundo lugar, hacer referencia a la puesta en práctica en el colegio[…] no se puede dar una clase sin antes haberse planificado, pero aunque nos planifiquemos con antelación no debemos de ser inflexibles sino todo lo contrario, siempre hay que llevar actividades alternativas por sí las otras no nos sirven o los alumnos/as las realizan demasiado rápido. […] nos hemos dado cuenta de que el aprendizaje no sólo va del profesorado al alumnado sino que éste es compartido por todos y todas. Hay momentos en los que es el profesorado quien enseña y otras veces pueden ser los alumnos y las alumnas quien enseñen al profesorado. Con nuestra unidad, creemos que los alumnos/as del curso que se nos asignó han aprendido […] trabajando de forma cooperativa, nos referimos a que no sólo hemos sido nosotros o ellos los que han aprendido sino que todos los que hemos participado en este proyecto nos hemos beneficiado de él...» (Grupo 9).

Conclusiones

En definitiva, estamos convencidos de que este tipo de experiencia contribuye a consolidar tramas de apoyo mutuo y colaboración real en la docencia y en la investigación entre centros universitarios y centros de educación infantil, primaria y secundaria, colaboración imprescindible y valiosa para la formación inicial y continua del profesorado.

Por otro lado, destacamos la vigencia de la metodología basada en la investigación-acción participativa para los procesos de formación inicial del profesorado, así como los modelos de trabajo colaborativo, pues favorecen el desarrollo de competencias profesionales que refuerzan el valor de la innovación docente como piedra angular del desarrollo del currículum.

Por último, destacamos necesidad de la colaboración interinstitucional, a pesar de las dificultades existentes para coordinación de acciones de organismos regidos por su propia cultura pedagógica y organizativa. Es indispensable consolidar estrategias de colaboración en la formación inicial y continua que favorezcan el diálogo entre la práctica y la teoría, entre la cultura académica y de la práctica reflexiva e innovadora.

Referencias bibliográficas

ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción,* Madrid, Morata.
ELLIOTT, J. (1994) *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
JOHNSON, D.; JOHNSON, R. Y HOLUBEC, E. *(1999) El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires, Paidós.
KEMMIS, S. y MAcTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción,* Barcelona, Laertes.
McKERNAN, J. (1999) *Investigación-acción y curriculum,* Madrid, Morata.

ONRUBIA, J. (1993) "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas". En: COLL, E., MARTÍN, T., MAURI, M., MIRAS, J., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. y ZAVALA, A. (Eds.) *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
PRZESMYCKI, H. (2000) *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en educación.* Barcelona, Graó.

PUJOLÁS, P. (2007). Estrategias metodológicas en la enseñanza universitaria: aprendizaje cooperativo. Disponible en: http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/archivos/ficheros/formacion/Aprendizaje_Cooperativo.pps, consultado el 19 de septiembre de 2010.

ROGOFF, B. (1993) *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
STENHOUSE, L., RUDDUCK, J. y HOPKINS, D. (1987) *La investigación como base de la enseñanza,* Madrid, Morata.
WELLS, G. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación,* Barcelona, Paidós.

Experiencia y saber: Reconstruir desde las aulas el pensamiento práctico del alumnado de 1º de infantil del título de maestro/a

Encarna Soto Gómez[133]. Universidad de Málaga
Rosa Mª Caparrós Vida. Universidad de Málaga y Asesora Infantil Cep Axarquía

Resumen:

Esta artículo describe la propuesta didáctica desarrollada por las autoras arriba mencionadas, en la asignatura de Didáctica General del Titulo de Maestro/a de Educación Infantil, situada en el 2º Cuatrimestre del Primer curso de la Diplomatura. El desarrollo de competencias básicas así como la construcción del conocimiento práctico se convierten en ejes y fundamento que orientan las diferentes estrategias didácticas que giran fundamentalmente en torno a una propuesta novedosa: la participación y vivencia del alumnado en experiencias reales desarrolladas por maestras de infantil desde el primer día de clase. Nuestra finalidad ha sido convertir esta materia del Plan de Estudios en una verdadera herramienta para comprender, analizar y reconstruir sus propios y previos esquemas de pensamiento y acción.

· Antecedentes

Como referente y marco de nuestra experiencia creemos necesario exponer los principios y reflexiones que nos han guiado durante todo el proceso, desde el diseño de la experiencia hasta el desarrollo de la misma, un proceso continuo y evolutivo de búsqueda y reflexión también sobre nuestra propia práctica como docentes universitarias.

Pensamiento práctico o competencias básicas

El proceso de Bolonia ha supuesto, hasta ahora en el marco teórico, un giro importante de los nuevos planes de estudio. La formación del pensamiento práctico de los profesionales se expresa mediante el concepto de competencias básicas o fundamentales, concebidas como **complejos sistemas de reflexión y de acción que facilitan su intervención competente como personas y como profesionales y que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, que se activan en contextos concretos que hay que analizar y sobre los que hay que intervenir. Las competencias son, por tanto, complejos sistemas de reflexión y acción que incluyen "saber", "saber hacer" y "querer hacer" (DeSeCo)134.** Un modelo que traslada el eje desde la enseñanza al

[133] *Esoto@uma.es*
[134] CERI (2002): *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies.* OCDE.
BOLOGNA HANDBOOK, (2007) UEA European University Association.

aprendizaje y esto implica concentrarse en las competencias fundamentales que los alumnos y alumnas tienen que desarrollar para poder ejercer su ciudadanía y su vida profesional en contextos concretos para resolver problemas o situaciones nuevas donde las personas nos ponemos en juego con todo lo que somos, pensamos, sentimos y queremos y que podemos transferir, de manera creativa, a otros nuevos contextos. En este sentido, los contenidos son un medio, un instrumento para reflexionar y resolver problemas y no un fin en sí mismos.

Y al igual que los contenidos, las competencias no pueden definirse y desarrollarse alejadas o al margen de los contextos y situaciones que le dan sentido "El concepto de situación se vuelve el elemento central del aprendizaje: en cada situación los estudiantes construyen, modifican o refutan los conocimientos contextualizados y desarrollan competencias a la vez situadas (Jonnaert 2002, 2006). Por tanto necesitamos diseñar y recrear contextos donde el alumnado pueda poner-se en acción, "Si de lo que se trata es de formar competencias la tarea del docente no será solo ni principalmente enseñar contenidos disciplinares descontextualizados (teorías del currículo, historia de la escuela, métodos de investigación educativa…) sino definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar o refutar conocimientos y competencias utilizando aquellos contenidos. El contenido disciplinar no es un fin en sí mismo, es un medio al servicio del abordaje de las situaciones. Las competencias se enfocan a través de las *acciones* que plantea la persona en situación y los *recursos* sobre los que se apoya. (Pérez Gómez, 2009)

Por tanto, el desarrollo de competencias docentes tiene que ser el eje en torno al cual giren los procesos de formación inicial del profesorado. Sin embargo, esto no sucede generalmente en la universidad ya que la formación del profesorado está repleta de teorías y más teorías que pocas veces se relacionan con la realidad de lo que ocurre en las escuelas a las que irán. Las teorías son necesarias en el proceso de formación de competencias pero tienen que estar al servicio del análisis y reflexión sobre la realidad para poder comprenderla y mejorarla. Una cosa es el discurso, las teorías que se presentan en la universidad, y otra son las teorías implícitas que subyacen en el pensamiento práctico de los estudiantes que forman parte de su proceso de socialización en el sistema educativo y que van constituyendo la cultura docente con la que llegan a la escuela cuando salen de la universidad. Estas teorías implícitas están conformadas por muchos mitos y errores pedagógicos sobre lo que es enseñar y aprender que tienen que ser cuestionados, contrastados y reconstruidos en la universidad. Creemos necesario reflexionar sobre cómo se construyen estas teorías y la relación que tienen con lo que hacemos, es decir, provocar la reflexión sobre cómo los estudiantes construyen su pensamiento práctico para poder cambiarlo: *la enorme distancia entre la teoría y la práctica en los docentes se debe en parte a la importancia de las teorías implícitas, las teorías personales y el conocimiento en acción, que se forma fundamentalmente mediante la experiencias vitales en contextos específicos, el conocimiento implícito es el resultado de largos procesos de socialización como estudiante y como docente en contextos escolares cuya cultura difunde imágenes, artefactos y relaciones que los aprendices incorporan*

inconscientemente a lo largo de su vida personal y escolar. (Pérez Gómez, 2010)

Necesitamos por tanto recrear nuevas imágenes y hacer conscientes al futuro docente, del conjunto de imágenes implícitas que activa ante la emergencia y complejidad de la práctica escolar. En palabras de Schön deberíamos ampliar y dotar de calidad educativa el repertorio, entendido este como el conjunto de representaciones de situaciones vividas por un profesional en relación a una práctica, conocer nuestro repertorio de imágenes y representaciones nos ayuda a conocer nuestro pensamiento en acción. Una característica fundamental del conocimiento práctico como ya comentamos es su naturaleza situada, es decir su funcionamiento indisociablemente ligado a alguna situación concreta de la práctica, su uso en acción (Clará, M., y Mauri, T. 2010) De ahí que un aspecto importante a tener en cuenta en nuestra experiencia ha sido el contexto práctico.

La práctica

Teniendo en cuenta la dimensión competencial y situada del aprendizaje buscamos la forma de transformar la secuencia tradicional de formación en el sistema universitario español, primero la teoría y después la práctica y sobre todo mejorar la oferta del contexto práctico habitual en las redes de centros oficiales de prácticas.

Para ello, buscamos desarrollar experiencias guiadas en centros de buenas prácticas que nos permitieran provocar una reconstrucción del pensamiento práctico del futuro docente (Darlíng-Hammod y Bransford, 2005; Ball y Cohen, 1999; Feiman-Nemser, 2010). En este sentido buscamos y recogimos información de diversas fuentes y experiencias que nos acercaron a un grupo de generosas/os maestras y maestros con un alto compromiso y trayectoria profesional y humana repartidos desde la Comarca de la Axarquía hasta Benalmádena pasando por Málaga Capital que abrieron sus puertas del aula a nuestro numeroso alumnado135. Un grupo de profesionales competentes que desarrollan su práctica con un talante comprometido y crítico. Modelos y referentes básicos de nuestro alumnado y una fuente inagotable de imágenes que ilustren y enriquezcan su abanico de representaciones, en definitiva su pensamiento en acción. Este fue nuestro contexto, una red estimulante y rica en experiencias y propuestas didácticas de maestras maestros innovadores que basan su trabajo en la investigación y desarrollo autónomo y competencial de los niños y niñas de infantil.

La secuencia teórica-práctica

Nuestra propuesta en coherencia con los principios anteriormente expuestos requería del inicio temprano de la inmersión del futuro docente, en estos contextos escolares de carácter innovador. No es habitual encontrar propuestas que incorporen a las aulas escolares al futuro docente desde 1º curso. Pero no podemos promover un desarrollo de competencias básicas sin

[135] La ratio de nuestro curso alcanzaba los 125 alumnos y alumnas. La universidad de Málaga se ha caracterizado por tener una de las ratios más altas en la formación de maestros de Andalucía y con diferencia de España. Los nuevos grados han conseguido que esta ratio disminuya casi a la mitad para este año que comienza.

partir de la reflexión y análisis de la práctica educativa. Nos parece clave que la formación inicial se inicie y desarrolle de forma paralela a la comprensión de los conceptos y marcos teóricos fundamentales y no, como ya es tradición en nuestro contexto universitario, donde prima la reproducción del conocimiento de forma aislada y previa a la vida del aula. Un contexto caracterizado por la exposición cerrada de principios y teorías que han de aplicar. Una promoción continua del conocimiento como valor de cambio, un conocimiento pasivo que no cuestiona ni se convierte en instrumento de análisis, reflexión, comprensión y toma de decisiones ni les interroga acerca de sus prácticas y creencias. Un conocimiento teórico que, como la mayoría de los estudiantes reconocen al terminar su periodo de formación, no es útil en el contexto práctico profesional.

Dicho de otra manera, el enfoque situado basado en competencias invierte la lógica habitual de desarrollo de programas de estudios. La lógica habitual es deductiva y se plantea: «¿ En qué situaciones podré ilustrar o aplicar el conocimiento descrito en este programa? » Dentro de esta perspectiva, el conocimiento disciplinar viene primero. Las situaciones que se investigan no son más que pretextos para ilustrarlo o permitir su aplicación. En la perspectiva contextualizada, la situación está en primer lugar y el conocimiento será un recurso en el desarrollo del *desempeño competente.* La pregunta sería : «Para actuar con competencia en esta situación, ¿qué acciones debería realizar la persona y con qué recursos? » (Pérez Gómez, 2010)

El conocimiento se convierte en herramienta y la relación teoría práctica conforma un ciclo de aprendizaje experiencial, como expone Le Boterf (2000) en sintonía con Kolb (1984):

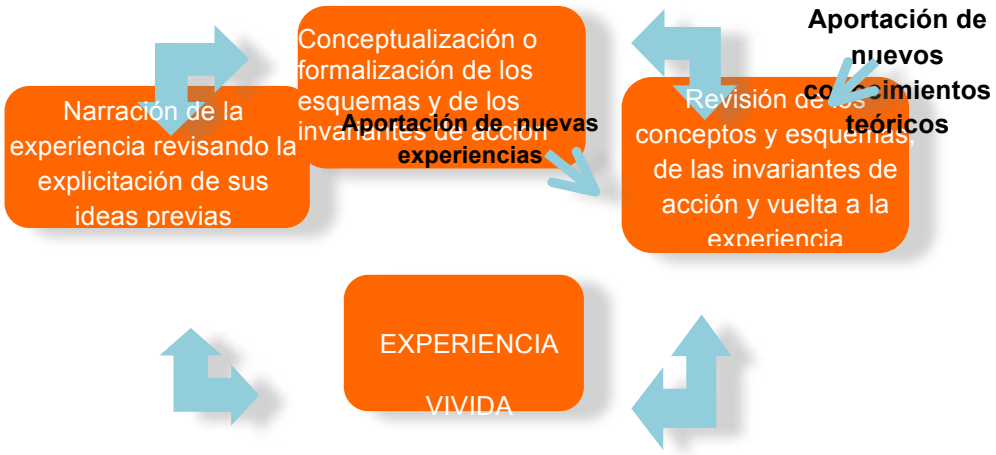
● El momento de la experiencia vivida es el punto de inicio. Se enfrenta al sujeto a una situación real o resolución de un problema, desarrollo de un proyecto o la realización de una actividad con cierta complejidad. En fin, es preciso que el sujeto tenga ocasión de actuar para que el ciclo de aprendizaje se desencadene.

●El según momento, es aquel donde el sujeto inicia la narración de la experiencia y revisa sus ideas previas. No se trata de describir solo la acción realizada. El sujeto ha de explicitar y hacer visible la plataforma o estructura lógica que orientó su actuación y los sentimientos que la envolvieron.

●En el tercer momento, el sujeto trata de formalizar sus esquemas de acción. Es el momento en que nombramos nuestra experiencia e intentamos articular teorías o explicaciones para comprender lo ocurrido.

●Por fin llega el momento de la vuelta a la práctica. El primer paso sería contrastar estos nuevos esquemas teóricos y de acción con experiencias, conceptos y teorías exógenas, revisando las posibilidades o dificultades de estos nuevos constructos para atender e interactuar en la realidad concreta en la que nos situamos.

Este proceso nos ayuda a reflexionar, a comprender y a comprendernos, lo cual puede activar no solo nuestro interés sino también nuestra motivación y compromiso con la realidad. Es necesario descubrir el potencial de la reflexión para que los estudiantes *'se impliquen en la crítica y el cuestionamiento de sus propias creencias'*. Bean and Stevens (2002)


Narración de la experiencia revisando la explicitación de sus ideas previas
Conceptualización o formalización de los esquemas y de los invariantes de acción
Aportación de nuevas experiencias
Revisión de los conceptos y esquemas de las invariantes de acción y vuelta a la experiencia
Aportación de nuevos conocimientos teóricos
EXPERIENCIA VIVIDA

El ciclo de aprendizaje experiencial
Adaptación del original: Kolb, 1984:2/Le Boterf, 2000: 85.

En ese sentido, los principios expuestos han orientado en nuestra propuesta una serie de implicaciones que hemos concretado en:

- **Contextualizar los aprendizajes**, esto es partir de la experiencia vital de los estudiantes y la vivencia, a ser posible, de experiencias reales que permitan tomar la realidad en la que viven como contexto y aplicación de saberes.
- **Proponer diferentes situaciones de aprendizaje** que pongan en marcha procesos cognitivos variados como buscar información, analizarla, formular hipótesis, experimentar, aplicar, observar, clasificar, comparar, debatir, reflexionar y tener opiniones propias, potenciando **la lectura y el tratamiento de la información** como estrategia de aprendizaje, entre otros.
- **Priorizar la reflexión y el pensamiento crítico** del alumnado, así como la aplicación del conocimiento frente al aprendizaje memorístico. **Fomentando estrategias metacognitivas** o de reflexión sobre su propio aprendizaje.
- Promover una **metodología de investigación**, haciendo énfasis en las situaciones-problema.
- Fomentar un **clima académico de participación y cooperación**.
- **Organizar el trabajo de manera que propicie distintos agrupamientos:** individual, por parejas, en grupos de trabajo cooperativo, en asamblea.
- **Diversificar las situaciones e instrumentos de evaluación y potenciar su carácter formativo** o de ayuda en los procesos de aprendizaje.

En este marco de principios y finalidades es donde hemos intentado desarrollar la experiencia que presentamos y que a continuación describimos

- **Desarrollo de la experiencia**

Durante el curso 2009/2010 diseñamos para la asignatura Didáctica General de Educación de Infantil de 1º curso, un plan de trabajo que vinculaba, como ya hemos visto, estrechamente la reflexión teórica con la experiencia práctica. Creímos necesario proponer un programa de actividades que a su vez se convirtiera en situación real de aprendizaje, como afirma Lamm (2002), en educación *"el método [enseñanza] es el contenido"* Postman y Weingartner (1969) también sostuvieron que *"el contenido esencial de cualquier experiencia de aprendizaje es el método o proceso mediante el cual se produce el aprendizaje"* (p. 19). En definitiva en nuestra materia, en mayor medida y responsabilidad, tenemos una excelente oportunidad para trasladar y dar vida a la famosa expresión de Mc Luhan "*el medio es el mensaje*". Sin embargo, en nuestro contexto es escasa la experiencia y tradición que existe en los planes de maestro de conectar la enseñanza con la observación y vivencia de una realidad educativa relevante desde el 1º curso de la formación inicial. Generalmente será durante el periodo de prácticas, normalmente situado a partir del segundo año en planes de estudio de tres años cuando los estudiantes se acerquen por primera vez a las escuelas con una mirada distinta o al menos fuera del papel de alumno o aprendiz. Normalmente esas escuelas tampoco son seleccionadas en función de ningún criterio de innovación o relevancia educativa. Con lo cual las garantías de posibilitar un contraste crítico con sus experiencias previas son escasas.

Fase 1: Preparando el contexto

Una de las claves de esta experiencia ha sido la selección de una serie de propuestas concretas que se han caracterizado fundamentalmente por:

- La relevancia e innovación de sus proyectos educativos
- El carácter investigador de los maestros y maestras que desarrollan esas prácticas.
- El interés común por formar un grupo de discusión y reflexión en torno a sus propuestas didácticas.136

Para ello, como profesoras responsables de esta asignatura y aprovechando que una de nosotras es asesora de infantil en el Centro de Profesores de la Axarquía establecimos una estrecha coordinación con este Centro y contactamos con otros para seleccionar aquellos docentes que, por su trayectoria profesional en el campo de la innovación educativa, podrían ser tutoras y tutores de nuestras alumnas y alumnos. Seleccionamos a 18 maestras y maestros para recibir a los dieciocho grupos constituidos.137
Este profesorado de infantil repartido en diferentes centros y poblaciones de la provincia de Málaga ha compartido la ilusión de compartir sus experiencias

[136] La mayor parte de este grupo de maestras y maestros formaba parte de un grupo de formación del Cep de la Axarquía del cual las autoras de este artículo éramos ponentes y aprovechamos la oportunidad de conectar la formación inicial con la formación permanente estimulando y potenciando este hecho, tanto la motivación y reflexión de los docentes en formación como la de las docentes en ejercicio.

[137] El Vicedecanato de Prácticas de nuestra Facultad facilitó que el alumnado pudiera asistir durante los créditos prácticos de esta asignatura a estos centros incorporando el listado de centros que nosotras les facilitamos a la red de centros establecidas con este fin. Además facilitaron un certificado de colaboración a las maestras y maestros que participaron en este proceso de autorización desde sus respectivos centros.

con este alumnado novel que se estaba iniciando en su carrera docente (cada maestra/o acogía a un grupo de 6 alumnos/as en su aula). De esta manera, y durante cinco sesiones alternas en el cuatrimestre en el que se impartió la disciplina, el alumnado tuvo la oportunidad de acudir de forma exclusiva y durante toda una jornada (cinco horas) a estas aulas para implicarse en el proceso educativo e intentar comprender cada uno de los elementos didácticos y organizativos que lo vertebran. El alumnado aceptó de forma inmediata y con una cálida acogida la oportunidad de acudir a un centro escolar y distribuimos, en función de la distancia y la disponibilidad de medios, los distintos centros. Habría que destacar que solicitamos a la Facultad la posibilidad de reunir las horas semanales de la disciplina en una sola jornada de 5 horas. Esta agrupación temporal nos permitió desarrollar, de una forma flexible, diferentes dinámicas en el aula y sobre todo facilitarles la asistencia a un centro escolar durante su propia jornada lectiva sin depender de la asistencia a otras disciplinas durante esa jornada.

Fase 2: comienza la experiencia

Establecimos un cronograma flexible de actividades teórico/prácticas y práctico /teóricas organizadas de forma alterna donde el alumnado se aproximara y comprendiera una propuesta metodológica concreta como eje vertebrador de la materia: los proyectos de trabajo de aula como estrategia didáctica que posibilita el desarrollo de competencias básicas a través de la investigación, el trabajo cooperativo y la experimentación. Creemos, como también aparece recogido en la LEA (Ley educativa Andaluza) que la escuela, desde la etapa infantil, ha de generar nuevos escenarios que de forma creativa y flexible potencien procesos vivos que impliquen a los niños y a las niñas en la comprensión y resolución de problemas, propuestas, retos o proyectos relevantes para el presente y el futuro incierto y cambiante de la sociedad en la que vivimos.

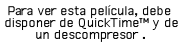
De forma transversal, el conocimiento y conexión, por nuestra parte, con cada una de las experiencias que el alumnado estaba desarrollando, nos permitía una tutorización cercana e interrogativa que les ayudaba a ir un poco más allá en sus observaciones y reflexiones tal y como han ido manifestando al hilo de sus trabajos.

Las sesiones teórico/prácticas:

En cada sesión en la facultad se presentaban los conceptos básicos de la asignatura con la siguiente secuencia:
Cada sesión tenía un tema o concepto que el alumno conocía previamente[138] y al que se le ofrecía alguna pregunta o cuestión que le hiciera reflexionar y

[138] El plan de trabajo de la asignatura así como los diferentes recursos se ofrecían al alumnado (presentaciones, vídeos, documentos, artículos) a través del Campus Virtual de la UMA, y donde se podía participar en foros de debate, foros de noticias y se ofrecía la posibilidad de elaborar documentos colaborativamente a través de las wikis.

revisar su experiencia previa de forma individual (sus modos de sentir, pensar y actuar):



Con esta reflexión realizada y subida al campus virtual el alumnado acudía a clase donde las primeras dos horas se dedicaban a destacar, por parte de cada una de las profesoras en una clase magistral abierta al debate y a la reflexión compartida, los elementos fundamentales del tema a trabajar. En esta sesión se incluía un documental, cortometraje o película que contextualizaba virtual o digitalmente el tema en cuestión y nos permitía analizar conceptos, situaciones, reflexionar sobre sus propias experiencias en las escuelas, etc.
A continuación y tras un pequeño descanso, el alumnado se reunía en grupos de seis para elaborar en común la pregunta de grupo que tenían propuesta a partir de la lectura previa y la clarificación de conceptos realizada durante la primera sesión. En esta sesión el alumnado se distribuía en dos aulas en grupos de 6 (los mismos componentes del grupo práctico que acudía al centro) y cada una de las profesoras revisaba las dudas, consultas, dinamizaba, etc. Esta agrupación posibilitaba la expresión en un contexto cómodo y cercano de todo el alumnado, le permitía tanto la expresión confiada, la ayuda mutua entre iguales y la tutorización cercana de las docentes atendiendo el progreso individualizado y el funcionamiento del grupo[139].
En la hora siguiente nos volvíamos a reunir todos en un gran círculo donde cada uno de los portavoces de los grupos iban exponiendo las conclusiones a la pregunta colectiva. Intentábamos que ellos mismos se organizaran y moderaran el debate, nombrando una moderadora voluntaria de alguno de los grupos que tomaba acta y subía las conclusiones al campus virtual en una WIKI que podría ser completada por sus compañeros en días sucesivos.

El alumnado en reiteradas ocasiones, y sobre todo al final del proceso manifestaba que para ellos era una auténtica novedad el sentarse a exponer sus opiniones en asamblea, que al principio estaban un poco cortados o tímidos pero que les ha servido de mucho para expresarse, ir rompiendo barreras, aprender de las dudas de los demás y sobre todo agradecían el clima de confianza y apertura de los mismos.

[139] Al inicio del curso y una vez organizados los grupos, elaboramos junto con el alumnado un documento (compromiso) donde se registran los componentes del grupo, se establecen los roles rotativos así como ellos mismos proponen sus propias normas y reglas de funcionamiento y finalmente lo firman. Todo este proceso es explicado y tutorizado por nosotras. A continuación distribuimos los grupos e informamos quien es la tutora de cada uno, a la que deben acudir para el seguimiento del trabajo práctico de las preguntas colectivas.

La reflexión, se construye no solo desde un punto de vista individual sino también de forma cooperativa y grupal, de ahí la importancia de generar y diseñar contextos de aprendizaje donde la reflexión cooperativa permita a los estudiantes comparar sus propias ideas con la de los demás miembros del grupo, con la oportunidad de ajustar su comprensión e interpretación de los conceptos e ideas en discusión. (Andresen, Boud, y Cohen, 2000, Kember *et al*. (1999).

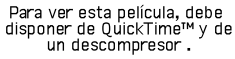
En estos debates hemos ido tirando de los sentimientos y experiencias que estaban viviendo en las aulas de infantil con sus maestras tutoras y con todos estos hilos hemos ido ofreciendo la posibilidad de reconstruir su pensamiento práctico en relación siempre con las reflexiones teóricas de las exposiciones y lecturas e incluso de las películas y documentales, ha sido una plataforma interesante donde el alumnado ha ido exponiendo creencias, ideas previas, concepciones que han ido cuestionando y transformando a la luz del contraste de ideas y del debate. Es necesario proporcionar espacios y contextos de reflexión donde los docentes y futuros docentes puedan utilizar su experiencia educativa para construir su propia comprensión y filosofía de la enseñanza, así como a tomar conciencia de sus fortalezas, debilidades y potenciales, en definitiva diseñar unos procesos que se conviertan en plataforma de acción que permitan tomar un papel más activo en el desarrollo de su autonomía y responsabilidad profesional y se vean a sí mismos como pensadores activos y solucionadores de problemas. Con demasiada frecuencia, la presión académica provoca en los estudiantes "*la defensa de sus pensamientos en lugar de la exposición de los mismos*" (Clinchy, 1995, p. 100).

La última hora se dedicaba a preparar en pequeño grupo la visita siguiente al centro escolar, revisar las notas y e ir preparando toda la información para desarrollar la parte práctico teórica.

Las Sesiones práctico/teóricas:

El alumnado ha participado tanto en la escuela como en la Facultad, viviendo en primera persona cada uno de los elementos básicos de un proceso de investigación real, donde además de vivir y analizar una experiencia, han

tenido que leer, comparar, debatir, construir en grupo una historia real, la que cada uno de los grupos ha vivido en cada uno de sus centros de referencia.



-Una historia que han tenido que escribir a modo de reportaje o artículo de revista y siguiendo los requisitos básicos reales que cualquier revista de ámbito nacional de carácter educativo pudiera requerir, para dar sentido al aprendizaje. La escritura desempeña un papel central en la reflexión y la comprensión de la propia experiencia de enseñanza: La escritura fija nuestro pensamiento sobre el papel. Se exterioriza lo que en algún sentido es interno, nos distancia de nuestras vivencias inmediatas contaminadas con las preocupaciones del mundo que nos rodea. A medida que miramos el papel, y miramos lo que hemos escrito, nuestro pensamiento objetivado ahora, nos devuelve la mirada (…) La escritura reflexiva sobre la experiencia posibilita un compromiso más activo con la práctica reflexiva. Entendiendo práctica como pensamiento en acción: *action full of thought and thought full of action.* Acción plena de pensamiento y pensamiento lleno de acción. (Van Mannen, pp. 125–128)

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor .

Para ver esta película, debe disponer de QuickTime™ y de un descompresor .

Artículo revisado por la tutora

-Una historia que hemos construido en grupo y donde el docente ha realizado una función fundamental de orientación. En este sentido se han manifestado autores relevantes como Stenhouse (1975) y Elliot (1993, 2004) cuando proponen como estrategia privilegiada en la formación de docentes la de implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, es decir, procesos y programas de investigación acción cooperativas en los contextos profesionales. Teniendo especial cuidado en la función de tutorización, tal y como destacan Feiman-Nemser (2001) ya que cuestionar las propias ideas y valores, que definen la propia identidad, puede suponer un proceso de alta tensión emocional en el aprendiz de docente, precisamente cuando su status de novato no le proporciona la mejor situación ni las mejores condiciones para cuestionar las prácticas, ideas y valores establecidos en la comunidad escolar, ni para desnudar sus incertidumbres y deficiencias. Por ello, se requiere el acompañamiento de la figura del mentor experto que tutorice los procesos comprometidos de investigación y cuestionamiento de la propia práctica y el desarrollo de propuestas alternativas y creativas. (Feiman-Nemser, 2001) Por todo ello, y teniendo en cuenta que es el primer curso de la titulación iniciamos al alumnado en el camino de la reflexión sobre la práctica, poniendo en este caso, especial énfasis en la comprensión y análisis de la práctica observada y experimentada como ayudante de profesor en la realidad escolar y como práctico activo con el respaldo del grupo, que diseña y desarrolla una propuesta didáctica, en nuestro aula de la Facultad, para compartir con sus compañeros y compañeras sus vivencias y conclusiones.

-Una historia que han tenido que documentar y maquetar para construir entre todos el libro de nuestra experiencia, un libro que hemos compartido y regalado después en dos sesiones plenarias celebradas en la facultad donde el alumnado ha tenido que exponer, representar, dramatizar y por supuesto compartir con sus compañeros y compañeras y con los maestros y maestras de los centros su experiencia.

El regalo del libro ha sido para este docente tutor de las escuelas toda una sorpresa y han agradecido la oportunidad de conocer como otros compañeros y compañeras están trabajando e investigando.

-Una historia que hemos comentado, valorado, discutido y contrastado en un debate común con la fresca y gratificante experiencia de las maestras y maestros que en parejas, solas, o en compañía de sus niños y niñas han

visitado y presenciado las exposiciones del alumnado de la Facultad. Este momento ha sido, tal y como las maestras y maestros han manifestado, un momento emocionante y de intenso aprendizaje para ellos y ellas. Han podido verse como en espejo, en las simulaciones y puestas en escenas, han visto como el alumnado ha reflexionado teóricamente sobre la experiencia que ellos desarrollan y como la relacionan con conceptos e ideas que le estimulan profundamente hacia la búsqueda de conocimiento, como alguna maestra manifestaba al final de la sesión: *"como me gustaría volver de nuevo a la Facultad a hacer la carrera, esto no es lo que yo viví, ahora aprovecharía mucho más todo…"*

Maestra Ana Laura Maldonado Ceip La Leala (Benalmádena) **Maestras Olimpia Olaya y Virginia Pérez. Ceip Mare Nostrum (Velez Málaga)**

Una historia que como cada uno de los grupos de alumnos y alumnas de 1º ha manifestado de forma general en diferentes ocasiones y por diferentes vías ha conseguido:
Transformar y dar sentido a su formación inicial. Construir un saber basado en la experiencia que no olvidarán. Alentar el deseo de construirse como docentes y de diseñar en un futuro prácticas educativas tan relevantes como las que han tenido oportunidad de vivir durante este, su primer año de docencia. Prácticas de las que no se quieren desvincular y a las que tienen como referencia para el resto de sus estudios, trabajos y futuras prácticas a desarrollar en el resto de su formación como docentes en esta Facultad. Y de forma textual tal y como lo escriben en sus artículos:

"La experiencia vivida en el colegio nos ha servido para abrir nuestras mentes a una nueva forma de trabajar con los niños. Durante toda nuestra vida hemos vivido un tipo de enseñanza tradicional, en la que se pensaba que las unidades didácticas era la mejor forma de enseñar a los niños, esta idea la hemos mantenido hasta llegar a la universidad. Aquí, gracias a la asignatura de Didáctica General, que nos ha dado la oportunidad de conocer la realidad en un aula que trabaja por proyectos, y dentro de esta, gracias a la profesora Ana Laura, que nos ha enseñado tanto, se nos ha abierto un nuevo camino en la enseñanza y nos hemos dado cuenta que con los proyectos los maestros aprendemos junto con los niños y niñas, enriqueciéndonos con nuevas experiencias, adaptándonos a distintas situaciones y sintiéndonos así satisfechos con nuestro trabajo"140

"Sin darnos cuenta, nos han enseñado la EDUCACIÓN con todas las letras, desde su forma de ser más bonita y motivadora, desde la implicación afectiva, la investigación y la curiosidad, desde la democracia y en conclusión una educación de la vida y para la vida"141

"Para nosotras, esta oportunidad de asistir a las clases de la maestra Eva ha sido realmente significativo. Nos ha hecho recrear nuestra cultura, ya que nuestro período de escolarización ha estado basado en una escuela socializadora, con aprendizajes memorísticos y sin ninguna relevancia para nuestra vida diaria. Por eso nosotras como futuras docentes deseamos trabajar en esta línea. Es decir, en un clima de relajación, respeto, cooperación, reflexión, dándole vital importancia a los sentimientos de los niños y niñas para poder formar a futuros adultos autónomos e innovadores con una mentalidad crítica y feliz".142

- **Valoración de la experiencia y conclusiones**

Para nosotras esta experiencia ha supuesto un aprendizaje y reto permanente, aunque muy estimulante. La necesaria colaboración y coordinación de todos los materiales y recursos, planificación de las actividades, contactos, estrategias metodológicas suponen mucha inversión de tiempo. Tiempo en el que también hemos disfrutado, en el que hemos reído en las infinitas discusiones internas, tiempo que, a medida que iba pasando y evolucionando, iba mostrando las afinidades y coincidencias y por tanto la unificación de criterios de tutorización, evaluación, etc.

Un aspecto importante con respecto a un sector del alumnado es el largo y consistente proceso de socialización que han tenido en prácticas académicas donde han sido meros receptores de conocimiento. Para estos alumnos, reflexionar no es fácil, buscar, seleccionar, escribir, representar, etc., son procesos que requieren un cambio en los mecanismos de aprendizaje, de actitud, el desarrollo de unas habilidades que en algunos casos han ocupado

[140] Extraído del artículo **Cabalgando hacia la ciencia** (2010) Loazna Alal, Marina de la Rasilla, Macarena Guillén, Ana Mª Jiménez, Elisabeth Moreno y Mª Belén Romero

[141] Extraído del artículo **Que nadie quede atrás** (2010) Nerea Cuevas Galiano, José Antonio Fernández Checa , Cintia Pozo Aparicio, Ana F. Sánchez García

[142] Extraído del artículo **La cosa que más duele del mundo (2010)** Angélica Paola Fernández Reyes, Leticia Gordo Lara, Carmen Guerrero Porras, Angela Ruíz Accardi

tanto nuestras reflexiones sobre las propuestas como las tutorías individualizadas. Aspectos que han constituido un nuevo aliciente para este nuevo curso que nos permita programar y diseñar actividades específicas que ayuden e inicien al alumnado en todos estos procesos.

En definitiva y como conclusión, intentábamos, desde la modestia de una disciplina, conseguir aquellos elementos claves que pueden transformar y dar una mayor relevancia a la formación inicial de los futuros docentes (Boyd, et al. 2009; Boyle-Baise y McIntyre, 2008; Darling-Hammond, 2006; Feiman-Nemser, 2010; Zeichner y Conklin, 2008). Estos elementos son:

- Las experiencias prácticas en las escuelas y las comunidades deben ser cuidadosamente estructuradas y planificadas para que sirvan de soporte y trampolín de sus aprendizajes y posibilidades.
- Las experiencias prácticas deben proporcionar oportunidades para que los futuros docentes observen, experimenten y se cuestionen sus propias ideas sobre la enseñanza dándole referentes prácticos reales que puedan vincular con los saberes básicos disciplinares.
- Debe haber una planificación conjunta y la evaluación continua del plan de estudios de las experiencias prácticas por parte de los protagonistas de la misma así como de las supervisores universitarios.
- Las escuelas y docentes tutores deben ser seleccionados en base a la calidad de la enseñanza que promueven y su potencial como referentes y modelos de profesionales altamente comprometidos con su perfil profesional y el carácter educativo de su función.

Entendemos que la formación de docentes, tanto inicial como permanente, debe tener como eje articulador las prácticas educativas en las aulas y escuelas y debe partir de la interrogación a la acción y de la acción a la reflexión en un proceso de ida y vuelta, donde los estudiantes van a aprender de docentes expertos y éstos también van a la universidad a compartir sus vivencias, conocimientos y experiencias innovadoras con los noveles. En este sentido, las sesiones de facultad estaban diseñadas para convertirse en foros de comprensión, reflexión, análisis y exposición de cada una de las variables que cada uno de los grupos experimentaban en su práctica como a través de experiencias reales distintas y distantes en el espacio y en el tiempo que les ayudaban a contrastar y seguir comprendiendo los elementos básicos de la didáctica general siempre atenta y vinculada a la propia práctica.

Referencias:

Andresen, L. Boud, D. y Cohen, R. (2000) Experience-based learning: Contemporary issues. In G. Foley (Ed.), *Understanding adult education and training* (pp. 225–239). Sydney: Allen & Unwin.

Ball, D.L. & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice.* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.

Bean and Stevens (2002) Scaffolding reflection for preservice and inservice teachers, *Reflective Practice,* 3(2), 205–218.

Boyd, D.; Grossman, P.; Hamerness, K.; Lankford, R.H.; Loeb, S.; McDonald, M.; Reinnger, M.; Ronfeldt, M. &Wyckoff, J. (2008). Surveying the landscape of teacher education in New York City: Constrained variation and the Challenger of innovation. *Education Evaluation and Policy Analysis, 30* (4), 319-343.

Boyle-Baise, M., &McIntyre, D. J. (2008). Whatkindofexperience? Preparing teachers in PDS orcommunitysettings. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbookofresearchonteachereducation* (3rd ed., pp. 307-330). New York: Routledge.

Clará M. Mauri T. (2010) El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. Infancia y Aprendizaje. Vol. 33 (2) pp. 131-143.

Clinchy, B. (1995) "Goals 2000: The Student as Object." *Phi Delta Kappan 76,* 5: 383, 389-392.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005) (Eds). . *Preparing teachersfor a changingworld: ReportoftheNational Academy of Education Committeeon Teacher Education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Elliot, J. (1993): Professional Education and the Idea of a Practical Educational Science, en J. Elliot (comp.), *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*, Londres, The Falmer Press, pp.65-85.

Elliot, J. (2004): 'Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice' in DAY, C. and SACHS. J (eds). *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press: Milton Keynes

Feiman-Nemser, S. (2001): From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record.* Vo. 103, No. 6, 1013-1055.

Feiman-Nemser, S. (March 11, 2010). *The case forstrong clinical teacher education.* Remarks made at a press conference at the National Press Club- "Strong clinical teacher preparation: A mustfor long-term school improvement efforts."

Jonnaert, Ph. (2002) *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique.* Bruselas: De Boeck & Larcier.

Jonnaert, Ph. (2006) *Constructivisme, connaissances et savoirs. Transfert, Journal semestriel de la formation pédagogique des enseignants - stagiaires du secondaire, Universidad de Luxemburgo, Facultad de Letras, Ciencias Humanas, Artes y Ciencas de la Educación*, vol. 3, p. 5-9.

Kember, D., Jones, A., Loke, A., Mckay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. & Yeung, E. (1999) Determining the level of reflective thinking from students' griten journals using a coding scheme based on the work of Mezirow, *International Journal of Lifelong Education,* 18(1), 18–30.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning* (New Jersey, Prentice Hall PTR).

Lamm, Z. (2000): The instruction of instruction: Didactic principals in teacher training. In Z. Lamm (Ed.) *Pressure and resistance in education* (pp.32–63).Tel-Aviv: Sifriat Poalim. In Hebrew.

Le Boterf, G. (2000) Construire les compétences individuelles et collectives. Paris:les Editions d'Organisation.

Pérez Gómez, Á. I. (2010) La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. Infancia y Aprendizaje. Vol. 33 (2) pp. 171-179
Pérez Gómez, Á. I. Soto Gómez, E. Serván Nuñez, Mª J. Sola Fernández, M. (2009). Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES. Akal.
Stenhouse, L (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational:London.
Van Mannen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida.* Barcelona: Idea Books.
Zeichner, K., & Conklin, H. (2005). Teacher education programs. In M. Cochran- Smith & K. Zeichner (Eds.), *AERA panel on research in teacher education*. (pp. 645-736). Washington, DC: American Educational Research Association.

“Dejar hablar en clase”

Patricia Torres Cañada

Quizá, antes de innovar, de pensar en algo que no se ha hecho todavía, es más importante y necesario volverse al origen de la educación de cada una y cada uno, y ese origen es el diálogo, el diálogo primero entre la madre y la criatura. Hay que hablar. Más que innovar en un sentido abstracto, me doy cuenta de que en el aula está ya lo nuevo, lo nuevo que trae cada alumna y cada alumno como ser humano único, y en la formación no hay porque “inventar” cuando se puede rescatar lo original que ya existe y funciona, que vale.

Con esta idea y este deseo de rescatar lo original de la educación surge *Sofías: relaciones de autoridad en la educación.* Sofías es *“el círculo de relaciones de autoridad en la educación en el que nos movemos desde hace algún tiempo algunas mujeres que vivimos en España y en Italia”,* por iniciativa de Milagros Montoya Ramos. Es un ponerse a hablar, es una formación abierta a lo que ya hay, dándole sentido. Surge en el año 2000 del deseo de compartir y aprender de otras mujeres: del Centro de investigación de Mujeres Duoda, de la Librería de Mujeres de Milán, de la Comunidad filosófica femenina Diótima, del Movimiento de Autorreforma de la escuela,... Está hecha de relaciones de autoridad entre mujeres de dos en dos, y al hablar de autoridad lo hacemos del reconocimiento de lo que puedo aprender de otra mujer, que me hace crecer, de la disparidad. Son además relaciones políticas, porque la autoridad y la medida femenina orientan las relaciones y nos cambian, nos transforman, y transforman de este modo la educación, la práctica educativa de cada una.

Haberme encontrado con las educadoras de Sofías, que han buscado y encontrado palabras para nombrar lo que no se veía ni se decía pero estaba en las escuelas, institutos, universidades, me ha ayudado a poder nombrar mi propia experiencia como alumna de otra manera, a tomar conciencia de por qué algunas de mis experiencias educativas habían tenido sentido y otras no, por qué a algunos de mis profesores y profesoras los he considerado mis maestros y a otros no. Estas mujeres que se reúnen en Sofías han hecho visible el origen materno de la educación, la importancia del amor en la enseñanza, de partir de sí y de la propia experiencia en el aula, poniéndose en juego. También es esencial para mí la importancia que le dan a la diferencia sexual en su labor educativa, reconociendo la autoridad femenina en la educación, haciendo una genealogía de mujeres tan necesaria para las chicas y también para los chicos que están en las aulas, tan necesaria para mí. Las educadoras de Sofías hacen teoría poniendo palabras a sus prácticas educativas; en relación se hacen preguntas sobre su día a día, comparten sus hallazgos e invenciones en el aula, y por todas esas razones me parece importante traer aquí eso que, aunque ya estaba, ellas traen de nuevo a la educación.

Del andar de Sofías, y de las necesidades y deseos de las mujeres que están ahí han nacido otros espacios, otras relaciones. Uno de esos espacios es la *"Escuela de lo que está pasando"* y otro "*Una historia verdadera".*

Como dicen Nieves Blanco y Dolo Molina, la ***"Escuela de lo que está pasando"*** <<es un espacio de intercambio y de indagación sobre nuestro estar en la escuela y en el mundo, en el presente. Cada una con los deseos, las inquietudes, los temores, las dudas, las preguntas, los hallazgos, los éxitos o los fracasos, fruto de su vivir con pasión y responsabilidad la realidad en que está>>[143], siempre desde la diferencia de ser mujer o de ser hombre. Es un espacio donde mujeres y hombres hablamos de lo que nos está ocurriendo ahora en la práctica educativa. <<El nombre quiere enfatizar y señalar que el pensamiento y la práctica de la diferencia sexual no desea ni puede fijarse en teorías o conceptos, sino que su sentido está en acompañar la realidad que cambia tratando de encontrar las preguntas y las palabras adecuadas en cada momento histórico>>[144], un intercambio entre las mujeres y hombres que acudimos a este espacio desde su práctica diaria. En la "Escuela de lo que está pasando" se reúnen una vez al año educadoras y educadores de diferentes lugares en la Fundación Entredós[145], se basa en relaciones de confianza y de autoridad, es un lugar donde buscar medida para deshacer nudos, para saber si acierto o me equivoco, donde escuchar a otras y otros y sentirme escuchada. En la "Escuela de lo que está pasando" podemos hablar de cuestiones que nos importan a quienes acudimos a ella, como la centralidad de las relaciones en la educación, siempre desde la propia experiencia. De esta manera podemos hacer teoría desde nuestra práctica y nombrar, también, lo que sucede en las aulas y a lo que todavía no se ha puesto palabras. A veces partimos de las preguntas que algunas se han planteado y nos plantean a las y los demás, y acudimos con textos, con nuevas preguntas, dudas, reflexiones, descubrimientos, etc. El intercambio, el tener ante quien preguntarse, como decía María Zambrano, es la mayor riqueza de este espacio.
En palabras de Milagros Montoya Ramos, "Una historia verdadera" es <<un espacio de pensamiento y práctica donde nos reunimos profesoras y profesores de distintos centros y otras que sin ser profesoras tienen interés por la educación y que aportan una medida sensata a quienes solemos encerrarnos en los muros de la escuela. Queremos hacer cultura en la nueva civilización, desde la diferencia de ser mujer y de ser hombre y despertar y sostener el deseo de aprender en los chicos y las chicas de la enseñanza obligatoria. Para ello trabajamos la relación educativa cada cual desde su competencia>>[146].

[143] En la carta de invitación a la VII Escuela de lo que está pasando, celebrada el 13 de marzo de 2010 en la Fundación Entredós de Madrid.
[144] En "Pensar la experiencia, hacer cultura: la "Escuela de lo que está pasando". Revista Duoda, nº 34, 2008. Barcelona.
[145] Es un espacio de mujeres en el que trabajo y que nace de un deseo femenino de hacer política en primera persona, sin que ninguna represente a otras, buscando la paz con amor y sin violencia. ENTREDÓS favorece y sostiene relaciones y deseos de mujeres que transforman el mundo.
[146] De la hoja informativa sobre el espacio "Una historia verdadera" en la Fundación Entredós de Madrid.

Con el deseo de una mediación entre el conocimiento académico en el que nos hemos formado y el deseo de aprender de las y los estudiantes de la enseñanza básica y obligatoria; un espacio para escuchar lo que nos dicen cuando les “dejamos hablar en clase”. una mediación entre el conocimiento académico en el que nos hemos formado y el deseo de aprender de las y los estudiantes de la enseñanza básica y obligatoria; un espacio para escuchar lo que nos dicen cuando les “dejamos hablar en clase”. Nos reunimos cada quince días en la Fundación Entredós, por el placer de estar en relación, partiendo cada una y cada uno desde nuestro ser mujer o nuestro ser hombre, pero reconociendo el origen femenino y materno de la educación. En el origen de este espacio se encuentran unas investigaciones hechas por profesoras de Duoda sobre algunas mujeres en la historia, que <<han sabido leer en las fuentes y sacar a la luz aspectos de interés para la vida, como son: el amor, el trabajo, la paz, la relación, el estudio, la enseñanza, etc>> (Montoya Ramos, Milagros. P.182. Duoda nº 31, 2006) y el deseo de Milagros Montoya Ramos de hacer una mediación entre estas investigaciones y lo que de nuevo traen a la academia pasen a hacer cultura en lo que se enseña a las y los jóvenes. Y también el deseo de educar con amor, como dice Juan Cantonero, otro de los creadores de este espacio: <<ser capaz de convertir el aula en un hogar, como mi madre ha sido y es capaz de convertir el hogar en un aula... Si separo vida y trabajo no llevo conmigo el amor a la educación>>(p. 116, Montoya Ramos, Mª Milagros y Cantonero Falero, Juan, en Duoda nº 29, 2005) El nombre de este espacio lo brindó Anna Rosa Buttarellli cuando habla sobre la Antígona de María Zambrano y dice que “debajo de algunas cosas de ocurren suceden otras que hacen historia verdadera”[147].

Estos tres espacios están relacionados entre sí y se van alimentando unos a otros, además Sofías, de sus encuentros anuales, ha ido publicando libros que reflejan todo lo que en ellos se ha hablado, los diálogos, las preguntas y hallazgos, las invenciones. Asimismo, tanto en la “Escuela de lo que está pasando” como en “Una historia verdadera” se elaboran textos a raíz del trabajo y los encuentros.

En Sofías se han hecho algunas invenciones políticas, logros fruto de los encuentros, de las relaciones y de la práctica educativa de cada mujer que participa en este espacio.

La primera de estas invenciones políticas es la del **saber de las “recetas”**, como el saber de la práctica que circula en la escuela, que nace de la experiencia, de la relación entre la maestra y el alumnado, no son fórmulas que se puedan repetir, las recetas se aprenden con la práctica, hay que probarlas. No se puede acumular, están vivas, van cambiando con la práctica, unas veces funcionan y otras no, pero no se puede predecir. Esta invención es de Ana Mañeru Méndez.

[147] Milagros Montoya Ramos en el artículo sobre el origen de Una historia verdadera en la revista Duoda nº 31 de 2006 dice: <<En los libros de texto no está la historia de Antígona y de todas las Antígonas que han vivido y viven creando vida y sosteniendo la civilización con amor, sufrimiento y trabajo; con prácticas de paz para evitar la violencia que sufren en su cuerpo y en su obra, -los cuerpos de sus hijas e hijos- destruida, también hoy, por la guerra>>.

Otra de las invenciones o descubrimientos políticos es el de **"leer deseos donde otros ven carencias"**, descubrir esto significa estar abierta a las alumnas y alumnos, escucharlos, saber leer detrás del desánimo, de las preguntas, de las circunstancias, para en relación movernos hacia los deseos de aprendizaje que tienen. Tener confianza en que cada chica y cada chico trae algo nuevo, confiar en la relación, saber escuchar su silencio, su mirada, incluso su queja, como decía María Zambrano, y saber preguntarles y que ellas y ellos confíen en sí mismos y se atrevan a preguntarse, a preguntarnos. Esta es una invención de Milagros Montoya Ramos.

Cuando la relación educativa entre alumna o alumno y maestra es una relación de confianza, sin prisa, con mucho amor y cuidado, las calificaciones, las notas tienen otro sentido, toman otra dimensión, son un ponerse en juego de la alumna o alumno y de la maestra o maestro para aprender el uno del otro, una forma de guía. Puede formar parte de la relación, un ponerse en juego tanto la alumna o el alumno como la profesora o profesor, un poner en juego la relación de confianza y de autoridad cada día, algo que ayuda a la alumna o al alumno a crecer. Este es un descubrimiento político de Tania R. Manglano.

En el último año las mujeres y hombres que compartimos el espacio de pensamiento y práctica educativa "Una historia verdadera" hemos acogido una propuesta surgida del X encuentro de Sofías: hacer visible el abismo entre lo que los profesoras y las profesoras quieren enseñar, lo que estudian las chicas y los chicos en los libros de texto y lo que está ocurriendo en nuestro mundo. Dar una respuesta a lo que se ha llamado "fracaso escolar", pero no desde la crítica destructiva, sino fijándonos en el deseo de aprender de las y los estudiantes. Tenemos el deseo de escuchar a quienes están en el aula, desde las alumnas y alumnos que hemos sido y como educadoras y educadores, escuchar a quienes buscan el saber, que no los conocimientos. Y después de algunas sesiones decidimos escribir sobre lo que a cada una y cada uno de nosotros nos había transformado en la educación. Cada quien ha escrito uno o más textos sobre lo que ha sido más importante como maestra o maestro o como alumna, y nuestro proceso continua. Hemos escrito desde nuestro "amar a la educación a pesar de todo".

Yo decidí escribir sobre la mediación en la educación, que es mediación para la vida, reconociendo la labor mediadora que algunas de mis maestras y maestros hicieron entre el mundo y yo, siendo capaces de ver a cada alumna y alumno con su singularidad, haciendo su trabajo con amor y paciencia, viendo y escuchando lo que cada quien traía de nuevo al aula, sabiéndose exponer y poner en primera persona y en relación con el alumnado y dejándose dar. Esta mediación de algunas de mis maestras y maestros la considero una mediación para la vida, porque me han dado confianza en mí misma, han sido una medida en mis relaciones.

Manuel Morala ha escrito sobre la relación de autoridad educativa, desde su experiencia como profesor de historia de secundaria ha querido compartir su manera de trascender las relaciones con su alumnado marcadas por el organigrama jerárquico y la estructura rígida del sistema educativo, por su

deseo de establecer un vínculo que genere confianza mutua. Se niega a establecer una relación de poder con sus alumnas y alumnos, del “se hace lo que digo yo y punto”. Dice que “ser profesor es intentar ser uno mismo, con las propias contradicciones, deseos, búsquedas, limitaciones... y estar abierto a lo imprevisto”, dice que esa ha sido su manera de poder crear relaciones de confianza y autoridad mutua. Recuerda que la autoridad te la ganas día a día y que cuando es así genera comunicación y apertura.
Mª Milagros Montoya Ramos nos habla de la enseñanza como una experiencia amorosa para ella. Milagros sabe que ha sido una buena profesora porque amaba su profesión y a sus alumnas y alumnos. Dice que sus compañeros, de manera despectiva le decían que era como una madre para sus alumnas y alumnos y ahora se ha dado cuenta de que ser “como una madre” es la mejor manera de enseñar, ya que la madre es la primera maestra, la que nos da el cuerpo y nos enseña a hablar, y lo hace con amor y confianza. “Si no reconocemos a nuestra madre como nuestra primera maestra magistral, es muy difícil, por no decir imposible, que quienes han pasado por nuestras aulas amen el saber”, dice Milagros.

Raquel Martín Sánchez ha escrito sobre lo que supuso para ella reconocer la genealogía en el aula, descubrir que tenía antepasadas, tanto reales como simbólicas, en las que podía reconocerse le hizo sentirse libre, aunque lo descubrió ya siendo adulta, no en el aula de niña o adolescente. Esto ha hecho que tomara conciencia del abismo que hay para las niñas y adolescentes entre lo que les enseñan en el aula y sus intereses, deseos y necesidades. Porque se usa un lenguaje masculino, que oculta la existencia de dos sexos, la historia es una historia de guerras y violencia, etc. Raquel considera esto una pérdida no solo para las chicas sino también para los chicos, ya que no son conscientes de que hay otras formas de estar en el mundo. Por ello cree muy importante reconocer y recuperar una genealogía femenina que medie entre las chicas y los chicos y el mundo.

Marisa Gismero Sánchez, profesora de educación física, ha escrito sobre la importancia de darse cuenta de que “es cuerpo”. Partir de sí le hizo ser consciente de ser cuerpo, y sintió el deseo y la necesidad de llevarlo al aula. Un cuerpo que “se abre al conflicto porque se muestra de verdad, te trasciende y te hace vulnerable”. Piensa en el cuerpo “como lugar de mi experiencia, de mi historia, de mi vida, de mí”. Marisa se pregunta cómo llevar ese descubrimiento al aula, a su relación con sus alumnas y alumnos, y se responde diciendo que se siente profesora cuando está y es en primera persona, cuando comparte lo que sabe con todo su cuerpo, su espíritu, su mente y sentimientos.

Juan Cantonero Falero nos cuenta lo que para él ha supuesto el pensamiento de la diferencia sexual, en cuanto a preguntarse qué hombre era y qué hombre quería ser y cómo le ha permitido ver su diferencia masculina como una posible riqueza que aportar al mundo, haciéndole escuchar su libertad y asumir su responsabilidad respecto del modelo de hombre predominante, protagonista de la historia patriarcal. El cree que hay infinitas formas de ser hombre. Respecto a como lleva este descubrimiento al aula, dice: “procuro llevar a mi vida y a mis clases mis hallazgos, mis preguntas, mis carencias, destiladas de la reflexión sobre mi historia y geografía masculinas, de pies a cabeza. Y mi manera de

sentir, de pensar, de disfrutar, de padecer, de vestir, de moverme, de vivir y de ser en el mundo. Enseñando y aprendiendo a la vez que me pongo en juego. Poniendo en el aula mi reconocimiento y a la manera amorosa y pacífica de estar en el mundo de las mujeres y también la de los hombres que apostaron por vivir amorosamente y en paz antes de optar por la violencia y la destrucción".

Estos son algunos de los descubrimientos y reconocimientos sobre lo importante en la enseñanza y en la educación, puestos en palabras, para quienes nos reunimos en "Una historia verdadera".

Hacer visible lo que de bueno hay en la educación y si falta algo ponerte en movimiento para que exista. Esta invención política es de Entredós, un espacio de mujeres y para mujeres que funciona por la política del deseo, donde las cosas se hacen porque una mujer lo quiere y con otra se ponen en marcha para hacerlo real.

Estas son algunas de las invenciones políticas de Sofías, de Una historia verdadera y de la Escuela de lo que está pasando. Innovar en la educación volviendo al origen de la misma, rescatando lo que ya hay y funciona.

Bibliografía

Blanco García, Nieves; Bosque Ripoll, Àngels y Gómez Latorre, Inmaculada. "Pensar la experiencia, hacer cultura: la "Escuela de lo que está pasando". Duoda Revista d'estudis de la diferencia sexual. Nº 34-2008.

Montoya Ramos, Mª Milagros:

- Enseñar: una experiencia amorosa. Editorial Sabina. Madrid, 2008.
- "La historia verdadera". Duoda Revista d' estudis de la diferencia sexual. Nº 31-2006.

Montoya Ramos, Mª Milagros y Cantonero Falero, Juan. "En femenino y en masculino : la diferencia sexual en el aula". Duoda Revista d'estudis de la diferencia sexual. Nº 29-2005.

Piussi, Anna Maria y Mañeru Méndez, Ana (coords.) Educación, nombre común femenino. Ediciones Octaedro. Barcelona, 2006.

Sofías:

- Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Horas y Horas. Madrid, 2002.
- Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre. Horas y Horas. Madrid, 2004.
- Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación. Horas y Horas. Madrid, 2007.

- “Sofías: relaciones de autoridad en la educación”. Duoda Revista d’estudis feministes. Nº 23-2002.

Los textos fruto de los encuentros dentro del espacio de reflexión Una historia verdadera.

Red Leemos en Pareja: Un modelo sostenible de formación docente que favorece la innovación en los procesos de construcción de conocimiento entre iguales.

Marta Utset Canal, mutset@uoc.edu
Marta Flores Coll,
David Duran Gisbert
Universidad Autónoma de Barcelona.

Introducción

Leemos en Pareja es un programa educativo, impulsado por el Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI) del ICE de la UAB, basado en la tutoría entre iguales (parejas de personas, ninguna de ellas profesor profesional, que aprenden a través de una actividad estructurada) que combina la tutoría entre alumnos y la tutoría familiar con el objetivo de mejorar la competencia lectora (Duran, 2009).

La Red *Leemos en Pareja*, creada en el 2006, se configura como un espacio semipresencial de trabajo en red entre centros con un doble objetivo: ofrecer formación a los docentes y condiciones de soporte mutuo entre ellos para la puesta en práctica de dicho programa; y garantizar un cierto nivel de éxito en el aprendizaje de los participantes que permita que la innovación sea sostenible e incorporada al repertorio de actuaciones educativas habituales de los centros. Dando relevancia al papel de las díadas intracentros e intercentros en el aprendizaje de los docentes implicados y en el desarrollo de la formación y dotándolos de herramientas colaborativas y reflexivas. Adoptando un modelo de formación con dos formadoras que trabajan, a su vez, conjuntamente organizando, gestionando y dinamizando la Red. Las sesiones combinan tres encuentros presenciales con un seguimiento en una Aula Virtual.

Estudios recientes (Fernández, 2007 o Monereo y Romero, 2007) explican que las redes de profesorado permiten generar espacios en los que los docentes se ven como creadores de conocimiento que experimentan, evaluan y difunden experiencias innovadoras que pueden promover cambios sustanciales. Especialmente si estas redes tienen un componente colaborativo y reflexivo (Schön, 1992). Contar con espacios de discusión y reflexión a partir del análisi de la innovación educativa propia, combinado con la contraposición o comparación de perspectivas con otros profesionales, permite dotar la interaccción entre iguales de unas características (Marín y Cervi, 2006) necesarias para promover un cambio conceptual en los docentes. Además, las nuevas ideas sobre sostenibilidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje destacan que el desarrollo de un aprendizaje profundo de todo aquello que se difunde y comparte requiere un liderazgo y una mejora educativa sostenibles, para que dichas transformaciones perduren en el tiempo y se incorporen en los Proyectos Educativos de los centros (Hargreaves y Fink, 2008).

El Aprendizaje entre Iguales responde a una estrategia instruccional de gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de una interacción estructurada, se ofrecen ayudas pedagógicas que permiten el ajuste y la personalización en función de las necesidades y potencialidades de cada uno (Monereo y Duran, 2002). Entendiendo por iguales parejas de profesores o de centros que trabajan colaborativamente y reflexionan sobre sus prácticas como mecanismo de desarrollo profesional (Duran y Flores, 2008). Las interacciones entre iguales que pueden promover aprendizaje pueden ser diversas y se sitúan en un hilo dimensional de más a menos simétricas en función de las características de dicha interacción (Damon y Phelps, 1989). El aprendizaje colaborativo entre docentes parte de un nivel similar o equivalente de conocimientos, con posibles momentos puntuales de cooperación y tutoría entre iguales, y requiere partir de objetivos conocidos y compartidos y una actividad de aprendizaje estructurada para aprovechar las diferencias y las potencialidades de los miembros de la colaboración.

Objetivos de la investigación

La finalidad de la investigación que presentamos es describir, analizar y evaluar la Red para conocer, por un lado, si el profesorado que sigue esta formación aprende trabajando en pareja dentro y fuera del centro, y, por otro, si este modelo semipresencial -con unas características y una estructura determinadas- favorece la apropiación e implementación del Programa *Leemos en Pareja*, con posibilidades de transferencia que repercutan en el proceso de innovación y crecimiento de los centros educativos.

Por consiguiente, nos planteamos preguntas en tres dimensiones:

1. ¿La Red moviliza la capacidad mediadora de las parejas (parejas de docentes en cada centro, por un lado, y parejas de centros, por el otro) y saca provecho de sus diferencias? ¿Se planifica el marco de interrelación e intercambio acorde con el ajuste y la personalización de las ayudas que requiere cada docente y cada centro?
2. ¿El profesorado aprende en relación con el contenido (tutoría entre iguales como método de aprendizaje cooperativo para la mejora de los procesos de comprensión lectora de los alumnos)? ¿La Red favorece el desarrollo de la competencia cooperativa del profesorado que participa en la formación?
3. ¿La Red puede incidir en la incorporación de las nuevas prácticas en los procesos de innovación y crecimiento de los centros?

El propósito de la investigación pasa, pues, por evaluar las actuaciones del profesorado en la implementación del Programa *Leemos en Pareja*, así como sus interacciones en el marco de la Red con las formadoras y con el resto de participantes.

Metodología de la investigación

El diseño responde a una investigación cualitativa etnográfica y ecológica ya que aborda una realidad dinàmica, múltiple y holística con el propósito de comprender e interpretar la realidad educativa de los participantes en la Red a partir de los significados y las intenciones con las que dotan sus actuaciones,

teniendo en cuenta que el equipo investigador comparte el mismo marco de referencia.

Las decisiones relativas a la muestra, los procedimientos de recogida de datos y su posterior análisis responden a los objetivos y características de la observación. Ésta se define como participante, parcial, abierta y sistemática, con múltiples observaciones pero de duración limitada. Dado que interesa relacionar lo que dicen los participantes (según las creencias y pensamientos que manifiestan) con lo que hacen, se desarrollan estrategias combinadas de recogida de datos para conseguir un acercamiento progresivo a la realidad educativa a evaluar a partir de la interacción entre los datos recogidos durante las observaciones, las entrevistas y las fuentes documentales (directas y sugeridas).

Forman parte de la muestra 13 centros educativos y 32 maestros y profesores, de los cuales 6 centros participan por primera vez en la Red y 7 centros ya habían formado parte de las anteriores ediciones. Con una submuestra aleatoria escogida con criterios de factibilidad y fiabilidad de la investigación.

Para la recogida de datos de las tres dimensiones planteadas como objetivos de la investigación se utilizaron entrevistas iniciales y finales con todos los profesores participantes en la Red; observación directa en el 50% de los centros durante una sesión de implementación del Programa *Leemos en Pareja*; observación directa durante el 50% las visitas intercentros; asistencia y observación directa en las sesiones presenciales de formación; y el análisis de la totalidad de las intervenciones e interacciones acaecidas en la plataforma virtual Moodle a lo largo de toda la formación (2.261), así como los materiales y la documentación aportada y generada.

Dichos instrumentos y medidas permiten recoger datos relativos a las expectativas, percepciones y valoraciones de los participantes en cuanto a las actuaciones individuales así como de las díadas intracentro e intercentro, a la estructuración de la Red, y, finalmente, sobre el aprendizaje y las posibilidades de incorporación de la innovación educativa. La voz de profesores se contrasta con la observación directa de la parte presencial (formación e implementación del Programa) y con el análisis detallado del desarrollo virtual de la Red.

Resultados de la investigación

Veamos los resultados en relación con los objetivos de la investigación.

1. ¿La Red mobiliza la capacidad mediadora de las parejas (parejas de docentes en cada centro, por un lado, y parejas de centros, por el otro) y saca provecho de sus diferencias?

En las entrevistas realizadas, los profesores valoran las interacciones que han tenido con el otro docente de su centro, así como las razones que explican algunas de ellas:

Tabla I

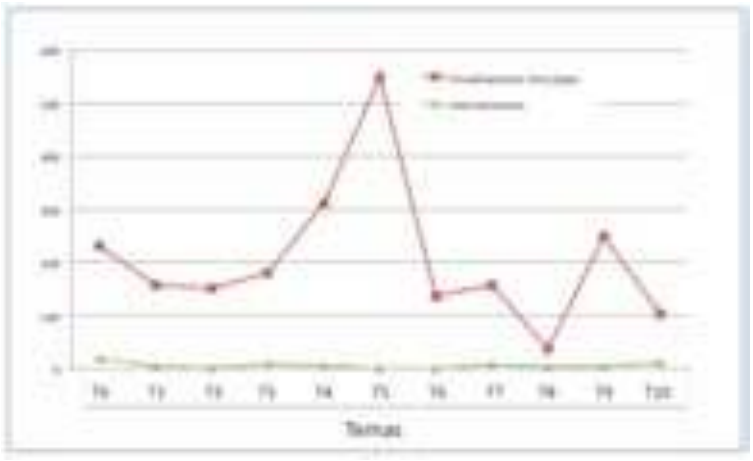
Interacciones intracentros

Tipología de las interacciones intracentros	Media (Valoraciones de 1a 5)	Observaciones y comentarios
Hay planificación / preparación / reflexión conjunta	3,8	*Falta de tiempo.* *Es más fácil en el ciclo.*
Se reparten tareas / responsabilidades	3,9	*Pasar material.* *La maestra experta va 1 sesión por delante de la novel.* *Reunión con las familias.*
Están en la misma aula con el mismo alumnado	1,8	*Cada una está en aulas diferentes.* *En aulas diferentes para hacer grupos.*
Interactúan, cada uno desde su aula	4,1	
Se comunican incidencias / las resuelven conjuntamente	4,2	*De manera informal*
Se explican el desarrollo de la actividad	4,2	
Hay reflexión / valoración conjunta de la actividad	4,2	*Es más fácil en el ciclo.*
Promueven actuaciones de mejora para la siguiente sesión	3,8	

Del análisis realizado del Aula Virtual, se desprende que ha habido un total de 2.261 visualizaciones o descargas, o sea que en 2.261 ocasiones los participantes a la formación han acudido al Aula para leer, consultar o descargarse algún documento o material. Si comparamos la cantidad de visualizaciones o descargas con la cantidad de intervenciones realizadas (gráfico 1), vemos que ésta es la actividad principal del Aula ya que, en el mismo periodo de tiempo, se han realizado solamente 62 intervenciones. Entendemos por intervención cada vez que un docente ha enviado un mensaje al Aula. Estas intervenciones se han categorizado en 4 ítems, en función de la tipología del comentario expresado, para poder valorar la cantidad y también la calidad del mensaje.

Gráfico 1

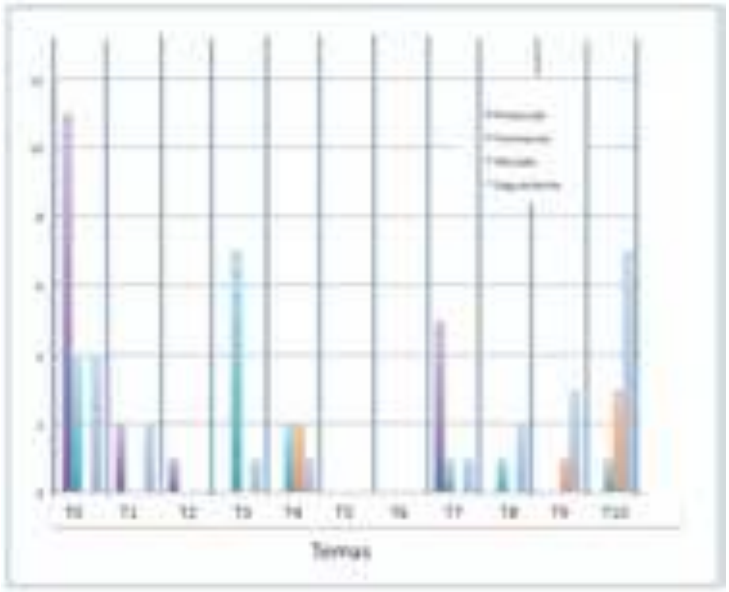
Relación entre visualizaciones-descargas e intervenciones



En el Gráfico 2 vemos cuantificadas las intervenciones de cada uno de los 13 centros en función de si corresponden a mensajes de Protocolo (presentarse, agradecer alguna intervención…), de Formación (dudas y comentarios sobre la implementación del programa), de Moodle (dudas sobre cómo y dónde colgar y descargar documentos…) o si son de Seguimiento (para confirmar la asistencia a un encuentro…).

Gráfico 2

Cuantificación de las intervenciones por tipologías



En cuanto a la planificación del marco de interrelación e intercambio, las percepciones de los participantes en relación a la cantidad y calidad de su utilización y aprovechamiento son las siguientes:

Tabla II

Grado de utilidad de la formación

¿Qué espacios, recursos, aportaciones… del aula virtual has usado?	**Media de frecuencia de uso (Valores de 1 a 3)**	**Media de utilidad de uso (Valores de 1 a 3)**

Fórums: intervenciones de las formadoras	1,8	2,2
Fórums: intervenciones de otros participantes	1,5	1,8
Documentos y materiales	3	2,7
Espacio visitas centros	2	2,3
Espacio Desarrollo del programa	2,1	2,3

En 4 de los 5 ítems de la tabla II, la media es superior en utilidad que en frecuencia de uso. A pesar de que los participantes manifiestan que el Aula Virtual está muy bien estructurada, pautada y guiada, a veces se plantean dudas sobre cómo y dónde colgar o descargarse documentos, llegando a hacerse precisas intervenciones de las formadoras para reubicar algunos materiales. Aunque el principal inconveniente que el Aula supone a los participantes es de acceso y movilidad por la plataforma, necesario para alcanzar un aprovechamiento óptimo de la formación.

En el gráfico 3 vemos la relación entre visualizaciones o descargas e intervenciones por centros participantes, y, a continuación (gráfico 4) a qué hacen referencia estas aportaciones. Así, de un total de 62 intervenciones, 22 hacen referencia directa a dudas sobre la aplicación del Programa (Formación) o bien sobre el Aula Virtual (Moodle), mientras que la mayoría (40) son sobre cuestiones de Protocolo o Seguimiento.

Gráfico 3

Relación entre visualizaciones-descargas e intervenciones por centros

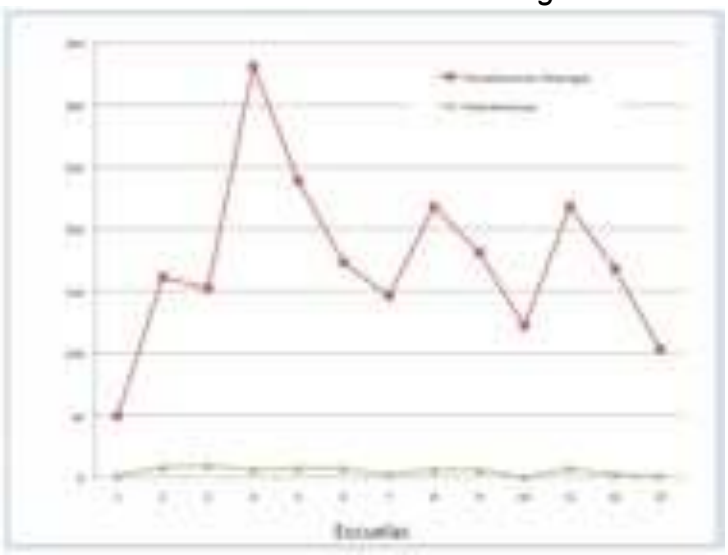
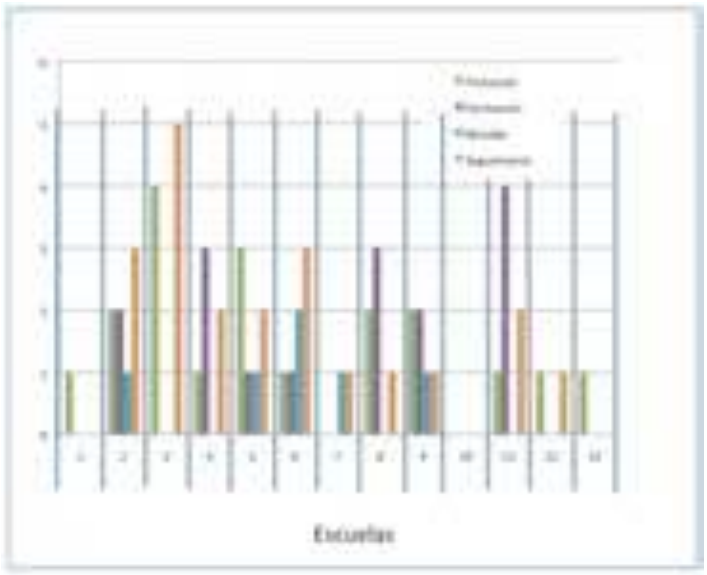


Gráfico 4

Cuantificación de las intervenciones por tipologías y por centros



En general, podemos destacar que la complejidad del Programa en su comprensión, apropiación e implementación en los centros así como la dinámica del Aula Virtual favorecen la movilización de la capacidad mediadora de las díadas intracentros. En el seno de cada pareja se dan ayudas que revierten en la práctica del aula y el aprendizaje docente. Especialmente si las diferencias entre ambos son de experiencia. En cualquier caso, colaborar con la pareja da seguridad. En relación con la utilidad del componente virtual de la formación, éste se demuestra relevante en el caso de los centros noveles, ya que les supone el acompañamiento a medida de las necesidades de cada uno. La media de intervenciones para plantear dudas sobre la Formación y la plataforma Moodle también es superior en estos casos. En cambio, los centros expertos han intervenido más en temas de Seguimiento que, a su vez, han podido animar a los primeros y sentirse más acompañados.

2. ¿El profesorado aprende en relación con el contenido (tutoría entre iguales como método de aprendizaje cooperativo para la mejora de los procesos de comprensión lectora de los alumnos)? ¿La Red favorece el desarrollo de la competencia cooperativa del profesorado que participa en la formación?

En la tabla III vemos las percepciones que los docentes manifiestan en las entrevistas en relación a lo que han aprendido en la formación.

Tabla III
Aprendizaje docente

Indicadores de aprendizaje	**Medianas (Valores de 1 a 3)**
Modificación de la mirada sobre la atención a la diversidad	2,5
Incorporación de estrategias de trabajo cooperativo en el aula	2,6
Incorporación de la evaluación en los procesos de E/A	2,3

Mejora de la relación con las familias del aula	1,8
Intercambios sobre el programa con otros miembros del claustro	2,1
Comprensión y apropiación de la metodología del programa	2,7
Atención a las condiciones del aula (espacio, material, disposición...)	2,7
Seguimiento de las fases del programa	2,6
Explicaciones e indicacions que da al alumnado	2,8
Atención inmediata a las parejas que lo solicitan	3
Cesión del control de la sesión a las parejas	2,7
Uso del registro de observación para e profesorado	1,8

Los dos únicos ítems por debajo de la puntuación media se refieren a dos de las principales dificultades manifestadas a lo largo de la formación, en el Aula Virtual, durante las sesiones presenciales y en las entrevistas. Por un lado, para el 46% de los participantes les resulta complicado gestionar, dinamizar y conseguir una correcta implicación de las familias en la parte correspondiente del Programa. Ello se atribuye, por parte de 5 escuelas, a la poca cultura de colaboración entre agentes del centro; y, en 3 de ellos, además, no se ha considerado oportuno insistir en dicha participación hasta que el profesorado no se sienta más seguro en la innovación que se lleva a cabo. Por otro lado, hay 8 profesores que se declaran poco competentes en el uso del registro de observación que se proporciona para que el profesorado pueda evaluar de manera continua las sesiones del Programa.

De todas formas, la percepción docente sobre su actuación en la implementación del programa es muy positiva:

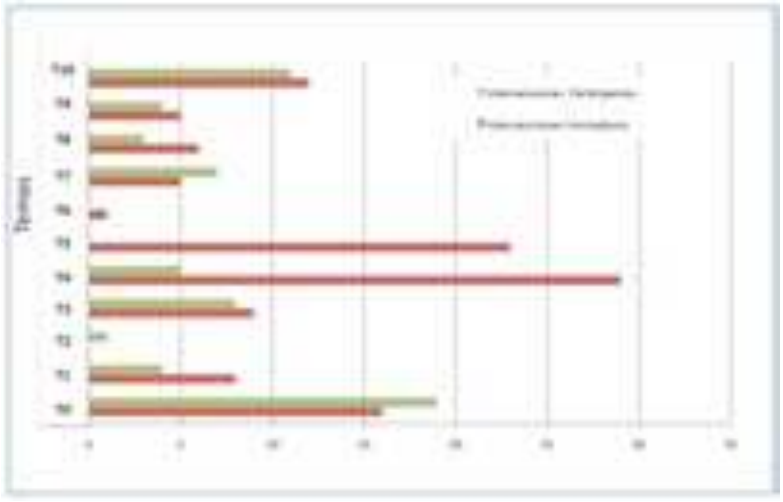
Tabla IV
Actuación docente

Indicadores de valoración	**Media (Valores de 1 a 5)**
Comprensión del Programa	4,6
Formación parejas	4,2
Formación con el alumnado	4,5
Gestión de las sesiones	4,2
Elaboración hojas de actividad	4,3
Implicación familias	3,6

Se constata con el análisis del Aula que las intervenciones para plantear, responder o contrastar informaciones, necesidades y dudas por parte de los participantes en relación con el programa han sido escasas. En el Gráfico 5 vemos como el Tema que ha tenido más visitas (549) ha sido el que aporta las hojas de actividad para trabajar con el alumnado, material imprescindible para la implementación del programa en los centros. En cambio, el menor volumen

de visitas corresponde al Tema “Cómo va todo?”, planteado por las formadoras como un espacio especialmente indicado para el seguimiento y dinamización de la formación. Han sido 37 mensajes planteando dudas y comentarios sobre el Programa, la formación y su desarrollo.

Gráfico 5
Intervenciones por temas



En la tabla V vemos las principales dificultades que los participantes manifiestan haber tenido en las entrevistas finales.

Tabla V
Dificultades en la implementación del programa

Dificultades	**Porcentaje**	**Cómo se ha resuelto**
Comprensión del Programa	12%	
Implicación de las familias	46%	
Trabajo previo con los tutores para preparar las hojas de lectura	8%	*Dejando tiempo en el aula para prepararlo conjuntamente*
Absentismo de tutores / tutorados	4%	
Poca competencia lectora de los tutores	4%	*Preparando las lecturas previamente con los tutores*
Técnica PPP	6%	
Herramientas de coevaluación	14%	

Destacamos la alta puntuación que los profesores se adjudican en relación a la capacidad de cesión y traspaso progresivo del control de la sesión a la pareja de alumnos, ya que habitualmente es un elemento valorado y deseado per altamente costoso de gestionar en el aula. Seguramente, pues, que las primeras prácticas en el terreno de la cooperación en el aula sean con un programa de tutoría entre iguales bien diseñado y bien acompañado favorece que el aprendizaje docente, por ejemplo en este sentido, sea, también, un éxito.

3. ¿La Red puede incidir en la incorporación de las nuevas prácticas en los procesos de innovación y crecimiento de los centros?

En cuanto a esta pregunta, cabe constatar que para 7 de las 13 escuelas participantes este es el segundo o tercer año de permanencia en la Red. Y que la totalidad de los 6 centros restantes manifiestan la voluntad de continuidad de la innovación. El 78% de los participantes manifiestan en las entrevistas finales que la formación ha tenido o se prevé que tendrá repercusiones en su práctica como docente y/o en su centro. En este sentido, se proponen la implicación de otros docentes (95%), de otros cursos o niveles (95%) y, aunque en menor grado, de otras áreas curriculares (36%), así como intentar utilizar la tutoría entre iguales en otros momentos de la propia gestión de la clase (23%). En el caso de una maestra, la formación y el compromiso que el centro ha adquirido han sido una oportunidad para extender y compartir sus intereses hasta ahora particulares sobre inclusión y trabajo cooperativo. Veamos otras explicaciones al respecto:

- *"La repercusión en el centro es el planteamiento de llevar a cabo esta metodología anualmente, ya que hay motivación por parte de los alumnos, maestros y familias".* (maestra 1, escuela 2)
- *"He podido experimentar el uso de una técnica diferente para poder potenciar el uso de la lectura en los alumnos tanto en el aula como en casa y que a la vez repercutiese en una mejora de la competencia lectora".* (maestra 2, escuela 6)
- *"Me ha enriquecido compartir la experiencia con una compañera de trabajo de otro curso para poder hablar sobre el nivel de lectura de las diferentes edades".* (maestra 1, escuela 11)

De los resultados inferimos que los profesores participantes han cumplido globalmente con sus expectativas en relación a la formación y en relación al aprendizaje de sus alumnos. Seguramente, la seguridad que un programa estructurado en contenidos y dinámica da a los profesores en su implementación como innovación educativa se complementa y refuerza con la colaboración que se establece con centros experimentados que ya han llevado a cabo experiencias previas altamente satisfactorias, así como la constante presencia de las formadoras en el marco virtual de interacción. Un Programa que, además, permite y propicia un amplio margen de adaptación a las necesidades de cada aula, docente y centro, para poderlo incorporar a sus prácticas educativas.

Finalmente, vale la pena destacar que como beneficios inesperados de la formación los profesores destacan en las entrevistas finales la capacidad de autogestión y autonomía de las parejas de alumnos durante la actividad (en un 83%), la mejora de la autoestima y de la competencia lectora tanto del tutorado como del tutor (en un 76%), y la creación de la necesidad de trabajar en parejas entre alumnado y también entre profesorado en otras asignaturas (en un 23%).

Conclusiones

De acuerdo con nuestra investigación podemos concluir que la Red *Leemos en Pareja* es un marco formativo semipresencial complejo que posibilita el

seguimiento y el acompañamiento necesarios para dotar a los profesores participantes de un protagonismo activo a partir de una práctica reflexiva, asumiendo un rol de agentes y cómplices de su propio aprendizaje y del de los demás. Porque este ecosistema potencia la interrelación y el intercambio docente planificado desde las necesidades y los ajustes que requiere cada pareja y cada centro, lo que incrementa las posibilidades reales de aprendizaje.
Hemos visto como es relevante favorecer la mejora de las competencias de colaboración entre iguales para conseguir un aprendizaje de calidad. En cualquier caso, hay que reforzar y mejorar algunos aspectos puestos de relieve por la investigación como debilidades del modelo de formación. Por un lado, las dificultades de acceso y uso del Aula Virtual por parte de los participantes, supone una barrera que habría que minimizar para garantizar la potencialidad de los componentes virtuales de la Red. Por otro, cabe el riesgo detectado de que los centros con mayor grado de experiencia desarrollen una versión libre del Programa Leemos en Pareja que, aunque ajustada al contexto, se aleja de sus fundamentos conceptuales y puede ocasionar interpretaciones o prácticas erróneas a veces indetectables a lo largo de la formación.
Se ha hecho evidente la complejidad de un modelo formativo que mejora los procesos de transformación e innovación sostenibles en los centros mediante la movilización de la capacidad mediadora de los participantes, dándoles protagonismo como sujetos activos y consientes de su aprendizaje. Para ello, hay que reforzar la Red mejorando la estructuración guiada de las interrelaciones que se dan con las díadas intercentros y garantizando la apropiación de los contenidos trabajados. En este sentido, el seguimiento de la historia de los centros que en algún momento han participado en la formación sería una sugerente línea de ampliación de la investigación para ver cómo los centros se han apropiado del Programa y en qué medida y de qué manera forma parte de su repertorio habitual de prácticas en el aula.

Así mismo, vemos que en la Red los docentes se han formado para llevar a cabo una innovación educativa en sus respectivos centros (el Programa Leemos en Pareja) porque se lo han podido apropiar para implementarlo de manera creativa y ajustada a cada contexto y necesidades. En futuras investigaciones cabría considerar la relación entre el aprendizaje docente y el aprendizaje que el alumnado lleva a cabo durante la implemetación del Programa para ver si el primero repercute substancialmente en el segundo.

Por eso, es importante, de cara al futuro y para la sostenibilidad (Schön, 1992) del modelo, potenciar las interrelaciones y la apropiación de los contenidos trabajados que ofrece la Red a través de la colaboración entre docentes (Monereo y Duran, 2002), como un modelo de formación del profesorado que pone las condiciones (Marín y Cervi, 2008) de motivación y contextualización del profesorado y los centros y de reflexión mediada y compartida sobre la práctica que requieren los procesos de construcción de conocimiento docentes a partir de cambios conceptuales profundos.

Referencias bibliográficas

Damon, W. y Phelps, E (1989). “Critical distinctions among three approaches to peer educations”. *International Journal of Education Research*, 58 (2), p9-19.

Duran, D. (coord). (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l’aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: ICE UAB.

Duran, D. y Flores, M. (2008). “Xarxa Llegim en parella, centres que treballen junts per introduir innovacions educatives”*. Perspectiva escolar*, 324, p23-31.

Fernández, M. (2007). “Redes para la innovación educativa”. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, p26-30.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.

Marín, E. y Cervi, J. (2006): Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. I. Pozo y otros. N*uevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Monereo, C. y Duran, D. (2003): *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

Monereo, C. y Romero, M. (2007). “Estrategias de gestión temporal en las actividades colaborativas mediadas por ordenador. Análisis cualitativo de los episodios estratégicos”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. http://www.usal.es/teoriaeducacion 8, (3), p149-167.

Schön, D. (1992). *La formación de los profesores reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.

Análisis de las dificultades que un grupo de docentes encuentran al querer articular una red de coordinación: el caso de la e.u. de magisterio de vitoria-gasteiz.

Mª Teresa Vizcarra Morales mariate.bizkarra@ehu.es
Puy Fernandez Oses puy.fernandez@ehu.es
Igor Camino Ortiz De Barron igor.camino@ehu.es
Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU)

Palabras clave: coordinación, metodología, trabajo colaborativo, interdisplinariedad, formación.

Abstrat
La comunicación que se presenta a continuación parte de una acción de mejora en torno a la coordinación docente, que ha tenido lugar en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, dentro de la convocatoria PISAM (Plan de Implementación y Seguimiento de Acciones de Mejora) de la UPV/EHU. El trabajo se desarrolla con el profesorado que impartirá las asignaturas de primero en el curso 2010-11.

Existen dos grupos de trabajo, que se constituyen en la reunión que el equipo directivo celebra el 4 de mayo de 2009, con las personas que desean tomar parte en la red de coordinación, aunque algunas iniciativas habían comenzado a gestarse con anterioridad a esta fecha. Cada grupo funciona de modo independiente, pero siempre bajo la supervisión de alguna de las personas del equipo de Gobierno del centro.

1. Antecedentes:

El presente trabajo comienza en mayo de 2008, al tiempo que se estaba acometiendo el diseño de los planes de los estudios de grado de magisterio, la dirección de la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz decidió covocar y dinamizar varios grupos de discusión con el alumnado que durante el curso 2007/08 cursaba tercero. Una de las percepciones que dicho alumnado manifestó sobre nuestra labor, era la poca coordinación entre el profesorado. Así, exponían que algunos contenidos se repetían y otros no se impartían en ninguna asignatura; remarcaban que, en ocasiones, determinados conceptos se explicaban de diferentes maneras y con distinta terminología, aspecto éste que les generaba confusión. Además consideraban que, en muchos momentos, la manera en que se abordaban los contenidos hacía imposible su aplicación práctica. Esta deficiencia no es exclusiva de nuestra escuela, ya que es una situación que recoge Zabalza (2003), tal y como queda reflejado en otra de las comunicaciones que presentamos titulada “trabajo interdisciplinar de un caso en los nuevos grados de magisterio”.

La preocupación por la necesidad de coordinación no era un tema nuevo de nuestro centro en ese momento. De hecho, ya se habían impulsado hacía años reuniones de profesorado para el intercambio de programas, e incluso se creó

una comisión de coordinación que se disolvió al poco tiempo de su constitución. Se había reflexionado al respecto, de tal manera, que esta carencia se recoge así en el informe de autoevaluación de las titulaciones del centro en el año 2004: *“ A pesar de haber realizado algunos intentos de coordinación vertical entre asignaturas y departamentos, por múltiples razones no ha sido posible llevarlas a buen término en la mayoría de los casos, y por ello, no hay evidencias en torno a la adecuada secuencia de los contenidos con el desarrollo de los conocimientos en cada una de las asignaturas, no existiendo, por tanto, mecanismos de coordinación sistemáticos que eviten vacíos y duplicidades de contenidos no justificados de las materias o asignaturas. Asimismo, y en cuanto a la coordinación horizontal, hay constancia de haberse llevado a cabo procesos de unificación de programas en algunos departamentos, así como coordinaciones menos generalizadas de asignaturas impartidas por diferentes profesores*” (Etxaniz, 2004)

En este sentido, el informe de evaluación externa del año 2005 señala, entre otras, las siguientes propuestas de mejora: *“Deben desarrollarse mecanismos de revisión y coordinación, tanto vertical como horizontal, entre las distintas asignaturas, áreas o departamentos*.” (p.12).*“Diseñar mecanismos de revisión sistemática del programa formativo. Incorporar los resultados directos del programa formativo, la información de egresados y de los empleadores, creando así una filosofía de trabajo que, además, servirá de modelo de actuación a los futuros profesionales que se formen*”.(p.15).

En el curso 2006-07, el centro organiza el curso titulado “metodologías docentes” a cargo de la profesora Mariam Bilbatua de la Universidad de Mondragón, y en fenrero de 2008, el curso ”taller de resolución de problemas” a cargo de esta misma profesora. Donde vuelve a revivirse el sentir y la necesidad de una coordinación docente que es la que nos lleva a convocar los grupos de discusión. Finalmente, son as apreciaciones vertidas por estos grupos de discusión, las que nos impulsaron a llevar a cabo la actual experiencia de coordinación.

Con estos antecedentes, al realizar el mapa de titulaciones, quisimos dar respuesta a estas inquietudes, pero la dinámica que se generó en las “comisiones interescuelas (comisiones encargadas de acordar el la UPV/EHU - Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea- los planes de estudios para las titulaciones de magisterio, que estaban formadas por representantes de las tres escuelas de la UPV/EHU y de todos los departamentos implicados) no facilitó que se abordaran estos temas. Sin embargo, fue el planteamiento que hicieron las personas que estaban programando las titulaciones de Educación Social, el que nos sirvió de base para realizar una propuesta modular en nuestras titulaciones, creando unidades temáticas que favorecieran el desarrollo de trabajos de carácter interdisciplinar. Pero, tras realizar el diseño sobre el papel, debíamos articular los grupos de trabajo, organizar los equipos docentes e intentar diseñar los trabajos interdisciplinares de módulo, así como hacer un seguimiento de todo este proceso. Los módulos que se crean pueden verse resumidos en los gráficos 1 y 2, en los que aparecen los minors de nuestra escuela, que es lo que nos diferencia de las otras dos escuelas.

Gráfico 1: Organización modular de la titulación de educación infantil en las tres EEUU de magisterio de la UPV/EHU (elaborado por Dani Losada).

Gráfico 2: Organización modular de la titulación de educación primaria en las tres EEUU de magisterio de la UPV/EHU (elaborado por Dani Losada).

Al tiempo que pusimos en marcha nuestro trabajo, la UPV/EHU define el modelo de enseñanza IKD (ikaskuntza kooperatibo eta dinamikoa), esto es, "aprendizaje cooperativo y dinámico" y crea unos cursos de ERAGIN (cursos de formación en nuevas metodología), en los que da formación al profesorado. Se crean talleres de formación en torno a la metodología de casos, el aprendizaje

basado en problemas, la enseñanza por proyectos y al aprendizaje cooperativo, recibiendo una formación de calidad. Estos cursos, a los que asisten dos personas pertenecientes a los equipos docentes de nuestro centro, nos reafirman más aún en la necesidad de seguir esta línea de trabajo y nos guían en muchas de las decisiones en los grupos de trabajo de nuestro centro. En este sentido, los consejos recibidos por los tutores de ERAGIN, nos ayudan a encauzar el trabajo y buscar las pautas que marcar de cara al trabajo de alumnado. Pero cambiar las tradiciones, las culturas y modos de trabajo no es fácil y es aquí dónde empieza nuestro reto.

Para comenzar a gestar este trabajo nos animó la exigencia que determinados pedagógos observan en afianzar la coordinación docente en los centros universitarios (San Fabián, 2006) y la necesidad, generada en la sociedad de la información, de aprender de todos, tal y como recoge Bolivar (2010).

2. Los objetivos de nuestra coordinación docente:

El equipo de gobierno del centro deseaba:

-.Establecer una organización modular en los estudios de grado con coordinadores de módulo y crear una red de coordinación entre el profesorado del centro

-. Formar a coordinadores de curso y grado y mejorar la situación actual de la coordinación docente

-. Impulsar el trabajo de coordinación para adquirir hábitos de intercambio docente a través del diseño de actividades conjuntas, diseñando actividades o módulos interdisciplinares para distribuir de forma adecuada el tiempo de trabajo del alumnado y asegurar el desarrollo de las competencias y evitar duplicidades.

-. Mejorar la coordinación entre materias en las nuevas titulaciones y crear un espacio común de diálogo para el profesorado

3. Metodología, pasos dados y resultados:

Durante el primer curso 2008-09 las personas que empezaron a participar en la red de coordinación, no veían todavía la necesidad de trabajar de cara a los nuevos planes de estudio y la participación fue voluntaria. Aún no se había hecho el reparto docente de las nuevas asignaturas y todo el profesorado parecía centrado en el plan de estudios viejo.

En ese primer momento, se reflexionó sobre lo que se entendía por coordinación, sobre lo que suponía el trabajo en grupo y sobre las funciones que deberían desarrollarse en las reuniones de coordinación. A la hora de decidir los aspectos a coordinar, se partió de los resultados de una encuesta al profesorado y del análisis del contenido de los diferentes programas de las asignaturas. En consecuencia, se observó que los aspectos por los que parecía interesante iniciar el proceso de coordinación eran los siguientes: presencialidad del alumnado, comportamiento adecuado, realización de trabajos, realización de exposiciones orales, realización de investigaciones y lectura de artículos. Durante el curso 2008/2009 sólo se pudieron abordar los dos primeros aspectos, pero este proceso culminó en una carta de recomendaciones que recogía los acuerdos del profesorado de la escuela en torno a lo que entendemos que deben ser las normas de comportamiento y la

manera de regular la presencialidad. Esta carta de recomendaciones fue aprobada en Junta de Escuela y presentada en todos los grupos de alumnas y alumnos a principio del curso 2009/10.

En el curso 2009-10 (2º fase), se cambió la orientación de la red de coordinación, y el trabajo se centró en los nuevos grados. Se comenzó por convocar una reunión con los coordinadores de las secciones de todos los departamentos con representación en la escuela y se presentaron las competencias que se habían grabado en VERIFICA, las asignaturas de cada cuatrimestre, su temario, las competencias que desarrollaba cada asignatura Asimismo, se explicó también el planteamiento modular de las titulaciones, que había sido decidido en la comisión interescuelas, se recogieron las funciones de los responsables de asignatura y de los coordinadores, y se presentó un cronograma de actuación para el primer cuatrimestre del curso 2009/10 (posteriormente, también se creó para el 2º cuatrimestre de ese mismo curso). A partir de esta reunión, se constituyeron los grupos de trabajo con los representantes de materia de cada módulo. Dichos grupos han funcionado de manera independiente, se han preparado materiales que ayuden en su labor a los facilitadores de cada grupo.

4. Fases de trabajo:

En Febrero 2009. Se convoca y crea una red de coordinación entre el profesorado del centro. Se desarrolla un sistema de coordinación de cara a las nuevas titulaciones. Se nombra (al menos) un coordinador por curso y titulación. Se elabora un listado de funciones de cada persona coordinadora en las nuevas titulaciones. Se establece un calendario de reuniones con el objetivo de habilitar un espacio de reflexión conjunta y crear un lenguaje común entre el profesorado del centro.

En Marzo 2009: se hace una detección de las necesidades de formación del profesorado en cuanto a la coordinación.

Entre Abril y Junio 2009: se priorizan las necesidades de coordinación entre todas las que habíamos elegido, viendo cuáles pueden ser las necesidades más urgentes.

Entre Septiembre y Octubre 2009: se da publicidad a los acuerdos adoptados y se refrendan éstos en Junta de Escuela. *Se pide* a los departamentos de que nombre responsables de materia de 1º curso y se crean los nuevos grupos de trabajo., de tal manera, que podamos comenzar con la coordinación por módulos de cara a los nuevos planes de estudio. Se nombra una persona responsable de materia y dos coordinadores por módulo y titulación para el 1º curso y se constituyen los subgrupos de trabajo. Establecemos un cronograma de trabajo concretando las tareas a llevar a cabo en las sesiones de trabajo, y se marcan también las tareas que se van a realizar de una sesión a otra.

A partir de noviembre de 2009 y hasta la fecha actual: Se debate el sistema modular y se intenta profundizar sobre lo grabado en las Memorias de Aneca respecto a las diferentes materias. Intentamos llegar a acuerdos comunes sobre el sentido que se le da al módulo, se intentan perfilar las competencias de módulo, se diseña un trabajo modular interdisciplinar, basado en un estudio de caso (módulo 1º) y un proyecto (módulo 2º). Se concreta el trabajo a realizar (se describe), se busca una pregunta motriz, se marcan los objetivos de

aprendizaje, se definen las competencias del módulo, se define lo que debería saber el alumnado al finalizar cada cuatrimestre, se analiza que parte de cada uno de los temarios de la asignatura se ve involucrado en el trabajo del módulo, se describen el tipo de actividades didácticas que se le va a pedir a cada estudiante, así como, las actividades que desarrollará el profesorado, se realiza un guión para el trabajo común, se acuerdan los entregables y algunas pautas para la evaluación, y se realiza un cronograma por asignatura en las que se representa el trabajo de módulo. El trabajo se organiza de la siguiente manera:
- 1ª reunión: creación de la red de coordinación
- 2ª reunión elaboración de un listado de funciones de las personas coordinadoras
- 3ª reunión detección de las necesidades de formación de coordinadores
- 4ª reunión establecer el calendario de reuniones.
- 5ª reunión convocar a los responsables de asignatura de cada departamento y explicarles el cronograma de trabajo
- 6ª reunión: Debatir el sistema modular, qué entendemos por módulo
- 7ª reunión: definir las competencias de cada módulo
- 8º reunión: conocer qué se hace en otras asignaturas, ver qué tenemos en común.
- 9ª a 15ª reunión: plantear y definir el trabajo interdisciplinar

¡

5. Incidencias y/o dificultades encontradas

En la primera fase de esta acción (curso 2008-09), se produjeron muchos desacuerdos porque había personas que querían empezar a trabajar con los anteriores planes de estudio, mientras otras veían la necesidad de abordar los nuevos. Se eligió mayoritariamente la primera opción, ya que todavía nadie podía prever cuál iba a ser su encargo docente en los mencionados nuevos planes.

A partir de ese momento, la preocupación de un sector importante del profesorado por la creciente falta de asistencia a clase y por el comportamiento de las últimas generaciones de estudiantes, condujo al grupo a alargar casi hasta final de curso la discusión de estos dos aspectos y los acuerdos al respecto. No obstante, esta fase tuvo varios aspectos positivos: se creó muy buen ambiente de trabajo y, sobre todo, una infraestructura y una disposición positiva para poder coordinar en los nuevos planes, porque se comenzaron a superar las resistencias a comunicar la propia práctica al resto del profesorado, e incluso a cuestionarla. Además se consiguió un primer acuerdo tangible: la carta de recomendaciones que aprobó la Junta de Escuela y fue presentada al alumnado al principio de cada cuatrimestre.

En la segunda fase, sin embargo, los nuevos planes se percibían ya, como algo mucho más inmediato y urgente, puesto que los departamentos ya habían comenzado a hacer las previsiones sobre las posibles asignaciones de carga docente. El grupo del módulo del primer cuatrimestre de primer curso, uncionó muy bien al principio, aunque en la tercera reunión hubo una parada y vuelta atrás, a causa de los descacuerdos en la forma de entender el concepto de módulo. Una vez solucionados, se decidió realizar un trabajo interdisciplinar a partir de la elaboración de un caso, para que fuera analizado desde las perspectivas de las distintas materias del módulo. Este trabajo se ha ido

concretando y perfeccionando poco a poco hasta la fecha. De hecho, el alumnado va a realizar un análisis del mencionado caso desde todas las asignaturas del módulo y entregará un informe al final del cuatrimestre.

El segundo grupo de trabajo tuvo problemas para reunirse al principio y hubo personas que no asistieron con regularidad, pero a pesar de hacerlo con mayores dificultades, fue progresando lentamente. Una de las razones que podría explicar las diferencias de ritmo en el diseño de los dos módulos, puede ser que, en este segundo grupo, la tarea era percibida como menos urgente que la del primero. De hecho, el profesorado que programó el primer curso, en comparación con el resto de compañeros y compañeras, experimentó una importante acumulación de trabajo, puesto que tuvo que compatibilizar el desarrollo habitual de la actividad del profesorado universitario con la actualización didáctica que han supuesto los nuevos planes, con la coordinación en los departamentos para diseñar las nuevas asignaturas y con la coordinación con el resto de materias del módulo. Esta saturación condujo probalemente a que la dedicación a las tareas de diseño del módulo se aceleraran o ralentizaran en función de la inminencia de su aplicación.

Otra de las causas de la dificultad de este segundo grupo para avanzar, fue el temor manifestado por parte del profesorado ante la posible pérdida de especificidad de la materia que impartían. En algunos casos, la propuesta modular se percibía como una actividad experimental añadida, más que como una metodología de enseñanza y una forma de entender el aprendizaje. Por tanto, se proponía al principio un pequeño trabajo interdisciplinar, que no "restara" mucho tiempo al "trabajo de la asignatura". A este temor se unía otro: dar el protagonismo al alumnado se confundía en algunos momentos con rebajar las expectativas en el aprendizaje y, por consiguiente, con una devaluación de los conocimientos a adquirir en la universidad.

Este segundo módulo, denominado "Escuela y Curriculum", planteaba al equipo docente una preocupación añadida, que manifestaban continuamente los representantes de las didácticas específicas. Tanto en el módulo de Educación Infantil como en el de Educación Primaria se trabajaban las asignaturas *Didáctica General* y *Psicología de la Educación*, con otras tres didácticas específicas *(Matemática y su didáctica I*, *Ciencias Sociales y su didáctica I* y *Ciencias de la Naturaleza en el área de Educación Primaria I* en el caso de E. Primaria, y *Artes Pásticas y Cultura Visual en E. Infantil I*, *Desarrollo Psicomotor I* y *Desarrollo de la Expresión Musical I* en el caso de E. Infantil).Todas las didácticas específicas tenían su segunda parte en cursos posteriores y, por eso, varios de los docentes consideraban que el objetivo del primer curso debería relacionarse con desarrollar competencias unidas a la epistemología de esas materias, más que a su relación con el curriculum, ya que esto último debería ser objeto de la segunda parte de esas disciplinas. Esta concepción respondía al diseño de las asignaturas de los planes antiguos, muy arraigada entre el profesorado.

Las mencionadas dificultades, entre otras, ocasionaron posturas escépticas en algunos casos, poco comprometidas en otros y de desmoralización en aquellas

personas que estaban intentando llevar adelante el trabajo modular y que veían cómo otros compañeros o compañeras no asistían a veces, no realizaban las tareas o cuestionaban y replanteaban continuamente aquello que parecía haber sido acordado en sesiones anteriores. En definitiva, un grupo complicado, pero que, poco a poco, fue acordando el diseño de un trabajo modular, aunque todavía está concretando muchos aspectos.

A pesar de las dificultades relatadas, son muchos más los logros que se han conseguido en este proceso, que valoramos como muy positivo.

- En primer lugar, merece la pena resaltar que un grupo de docentes de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, una serie de hitos, en lo referente a coordinación, que no creíamos que pudiéramos conseguir hace apenas dos años. Nos hemos reunido con la intención de trabajar de manera colaborativa, y hemos decidido intentar llevar a cabo con el alumnado un trabajo interdisciplinar. Hemos reflexionado y hemos intentado comprender las competencias de curso grabadas para Verifica, que fueron acordadas en la Comisión Interescuelas.
- Hemos revisado las asignaturas propias y el resto de las asignaturas que comparten este módulo.Hemos formado dos grupos de trabajo, “Profesión docente” (1º cuatrimestre y “Escuela y curriculum” (2º cuatrimestre). El segundo, a su vez, se ha dividido en dos grupos para Educación Infantil y para Educación Primaria.
- Los acuerdos tomados en cada grupo, las decisiones y las tareas han sido similares, pero cada uno de ellos ha tenido autonomía y ha trabajado con ritmo propio. Incluso, a pesar de las dificultades de constitución y funcionamiento del grupo de *Escuela y Curriculum*, al fin comenzó a trabajar y a llegar a acuerdos.

Por tanto, cabe resaltar los siguientes logros y acuerdos durante este último año:

- En el módulo de *Profesión docente*:
  - Se ha definido lo que se entiende por módulo
  - Se han definido las competencias del módulo
  - Se ha llegado al acuerdo de ceder un crédito al trabajo interdisciplinar del módulo.
  - Se ha sobre diferentes posibilidades para llevar a cabo un trabajo común, en torno a un caso, que se ha definido.
  - Se han hecho algunas propuestas para el trabajo interdisciplinar entre las que nos hemos decantado por una.
  - Se han acordado la estructura y contenido del el informe final y los criterios para su evaluación.
  - Se ha cosensuado qué parte de la evaluación total de cada asignatura se va a dedicar al trabajo común de módulo.
  - Se ha preparado un librillo para los estudiantes con la descripción del caso.
- En el módulo de *Escuela y Curriculum*:
  - Se han revisado las competencias de curso y las competencias de cada asignatura
  - Se han analizado diferentes temáticas de trabajo posible
  - Se ha definido lo que entendemos por este módulo

- Se ha decidido trabajar sobre el análisis de materiales curriculares, y sobre cómo un grupo de alumnas/os argumentan la validez de una material curriculuar sobre otro.
- Se ha definido la guía para el profesorado, aunque falta por realizar la guía para estudiantes.

En este último módulo, no obstante, quedan por definir muchos aspectos relacionados con la evaluación, la coordinación en la carga de trabajo del alumnado, y la relación entre los cronogramas de las asignaturas.

6. Conclusiones

Los nuevos planes de estudio, con sus propuestas metodológicas innovadoras, han supuesto para nuestro centro encontrar el punto de partida adecuado para poner en marcha una antigua aspiración y necesidad de profesorado y alumnado. Encontrar la vía para poder coordinar ha significado, a pesar de las dificultades iniciales, abrir un camino que hemos comenzado a andar, esperanzados, porque percibimos que algo está cambiando.

Este comienzo ha dado marcado las pautas para lo que va a ser el diseño de los módulos de los cursos venideros, cuyo profesorado se encuentra inmerso en una auténtica red de coordinación, con una metodología de trabajo ya probada y con una perspectiva sobre los resultados de unos módulos que ya se están empezando a aplicar en la realidad. La coordinación en el centro ha impulsado necesariamente los acuerdos entre el profesorado del mismo departamento, dada la necesidad que el diseño modular ha creado, de consensuar y discutir cada uno de los aspectos del programa de las asignaturas.

No podemos dejar de señalar lo que este centro y su profesorado ha aprendido de las dificultades encontradas, porque se va creando una cultura para “acordar a pesar de los desacuerdos” y de escuchar y aprender de las demás personas. Asimismo, poco a poco, se va perdiendo el miedo a los cambios metodológicos y se empieza a constatar las ventajas de una enseñanza centrada en el alumnado, sin que esto menoscabe en ningún sentido, la calidad y la validez de lo aprendido.

Los alumnos y alumnas, a su vez, son conscientes del esfuerzo y del cambio. De hecho, por lo poco que hemos podido evaluar en este principio de curso, lo están valorando muy positivamente. Las materias no aparecen ante ellos como “compartimentos estancos”, sino como diferentes herramientas para entender su profesión y desarrollarla.

Todavía quedan muchos escollos que superar, e incluso muchos aspectos que corregir en aquello que hemos consensuado. La aplicación real de lo programado nos está empezando a dar la medida de la validez de nuestras propuestas. Evidentemente, habrá que modificarlas, pero ya sabemos que no podemos hacerlo en solitario.

7. Referencias bibliográficas:

Etxaniz Erle; X. (2004*). Informe de Autoevaluación de lasttitulaciones de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz*. (p.9) Documento interno enviado a la ANECA.

Grisaleña, J. & Campo. A. (2010) Las escuelas que aprenden: características básicas. *Organización y gestión educativa: Revista del forum Europeo de adminitradores de la educación, 3,* 121-145.

Hernández Pina, F. et alt. (2005): *Informe de Evaluación Externa de las titulaciones de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz*. Documento interno enviado por la ANECA.

San Fabián, J. L. (2006). La coordinación docente: condiciones oraganizativas y compromiso profesional. *Participación educativa, 3,* 6-11

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Cineforum: una estrategia para la evocación de conocimientos y la reflexión en la formación docente

Rocío Yuste Tosina (rocioyuste@unex.es)
Raquel Borrero López (raquelborlop@unex.es)
Universidad de Extremadura

Resumen

El presente trabajo se centra en la valoración y mejora de la estrategia del cineforum para el desarrollo de seminarios en titulaciones adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior. Concretamente, analizaremos las aportaciones realizadas por dos grupos de estudiantes de diferentes titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, 1º de Grado de Educación Infantil y 5º de Psicopedagogía, a raíz de una sesión de cineforum planteada para el desarrollo de dos respectivos seminarios vinculados a los correspondientes contenidos del programa de cada asignatura. Las asignaturas para las que se plantea esta propuesta son *Didáctica General* (grupo de 1º) y *Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado* (grupo de 5º) de la Universidad de Extremadura.

Palabras clave
Cineforum, estrategias de aprendizaje, evocación, reflexión, interculturalidad, didáctica

Introducción

El objetivo del trabajo es mejorar la aplicación de la técnica del cineforum como estrategia concreta para el desarrollo de dos procesos cognitivos relevantes en toda secuencia de enseñanza-aprendizaje, como son la evocación de conocimientos previos antes del estudio de un tema; y la reflexión, reelaboración y asimilación de los contenidos adquiridos.

Como parte del procedimiento de diseño y desarrollo de esta experiencia, comenzamos recogiendo el título de las películas seleccionadas para la aplicación de la técnica de cineforum: “Hoy empieza todo” de Bertrand Travernier, para el trabajo con los estudiantes de 1º de Educación Infantil; y “La Clase” de Laurent Cantet, para el trabajo con los estudiantes de 5º de Psicopedagogía.

La sesión con los estudiantes de 1º de Infantil tuvo lugar en uno de los seminarios incluidos al inicio del semestre, destinado a evocar conocimientos previos sobre la Educación Infantil, en general, y antes de iniciar el trabajo sobre los diferentes contenidos temáticos programados; y para los estudiantes de 5º de Psicopedagogía, la sesión tuvo lugar al finalizar el segundo tema del programa, relacionado con la Educación Intercultural y la Formación del Profesorado, siendo en este caso la intención conocer el grado de asimilación,

reflexión y reelaboración de los conocimientos adquiridos durante el trabajo sobre el tema.

Tras la selección de las respectivas películas, elaboramos una ficha tipo en la que incluimos determinados aspectos comunes, referidos a la estructura del cineforum, y una serie de enunciados para la evocación – reflexión sobre diferentes cuestiones consideradas de interés, por parte de cada grupo de estudiantes, respectivamente. La ficha entregada a los estudiantes como material de apoyo para el desarrollo del cineforum contempla, esquemáticamente, la siguiente estructura: ficha técnica, ficha artística, crítica, sinopsis, análisis de la trama y cuestiones para la reflexión y el debate. De su cumplimentación y puesta en común obtendremos los datos necesarios para realizar un análisis cualitativo que nos permita determinar el grado de vinculación de las respuestas de los estudiantes con el objetivo pedagógico general pretendido por nuestra parte en cada grupo: evocación - reflexión.
Como recapitulación de lo anteriormente expuesto, los resultados deberían confirmar la utilidad del desarrollo de un cineforum sobre la película "Hoy empieza todo" para la evocación de conocimientos previos y de preconcepciones erróneas de los estudiantes de 1º de Educación Infantil; y sobre la película "La clase" para la asimilación, reflexión y reelaboración de conocimientos ya estudiados, de los estudiantes de 5º de Psicopedagogía. O por el contrario, deberían permitir la mejor adaptación del material a los objetivos didácticos. Para el análisis, las aportaciones realizadas en torno a cada uno de los puntos de discusión propuestos, fueron redactadas por los estudiantes y recogidas en la Plataforma Virtual de cada asignatura, donde a su vez se ofrecía la posibilidad de seguir analizando y discutiendo sobre la película a través de los correspondientes foros habilitados para ello.

1. Fundamentación

Planteamos esta experiencia partiendo de la idea que la presencia del cine en nuestras vidas es prácticamente cotidiana, ya que a diario tenemos contacto con productos derivados de las películas. Tal y como destaca Raposo (2009) "*en este medio se juega con las fascinación del lenguaje de la imagen en movimiento con la fantasía, la creatividad, la imaginación, la diversión, la historia, la realidad…, o incluso el espectáculo*".
Algunas de estas características enunciadas son las que buscamos en los alumnos con el nombre de competencia básica, en este sentido, las principales características de las competencias básicas según el proyecto DeSeCo son:

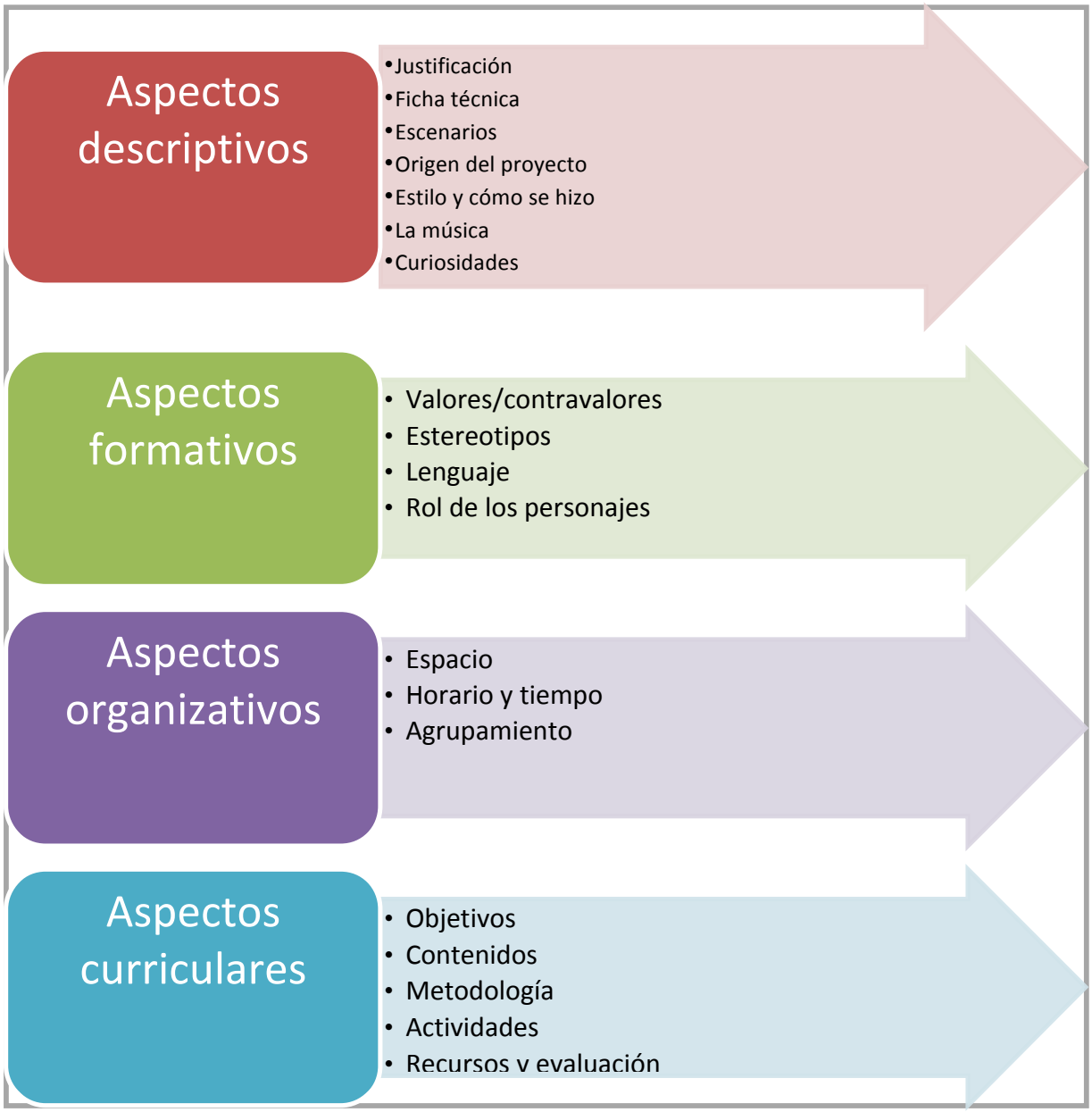
- Carácter holístico e integrado. Conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.
- Carácter contextual. Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.
- Dimensión ética. Las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a la largo de la vida.
- Carácter creativo de la transferencia. La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto.
- Carácter reflexivo. Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.

- Carácter evolutivo. Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

La educación, por tanto, ha encontrado en el cine una estrategia multidisciplinar y un recurso vivo y creativo a partir del cual es posible abordar cualquier contenido.
La utilización del cine como recurso educativo garantiza la consecución de un escenario estimulante y motivador para el alumnado, ofreciéndoles la posibilidad de reflexionar sobre conocimientos, actitudes y emociones de una forma más contextualizada. Además tiene un papel fundamental en los procesos de socialización, ya que transmite valores y modelos de referencia.
Tal y como proponen Sarceda y Raposo en Raposo (2009), los cuatro elementos básicos que permiten explotar didácticamente el cine en las aulas han de ser: descriptivos, formativos, organizativos y curriculares.

a. Elementos descriptivos: en esta categoría se atendería a la justificación del motivo de elección del film, su ficha técnica, un resumen de su argumento, la ambientación y escenarios en que se desarrolla, el contexto de surgimiento de la película, su estilo, modo de realización y banda sonora, y finalmente, se haría mención a curiosidades, anécdotas de la grabación y trascendencia comercial en cuanto a publicidad y productos generados para ella.
b. Elementos formativos: el análisis considera los aspectos formativos, que se centran en los valores, contravalores y estereotipos fomentados, lenguaje utilizado y rol desempeñado por los personajes.
c. Elementos organizativos: esta tercera dimensión recoge las exigencias que se presentan a nivel espacio, horario y tiempo dedicado tanto a la proyección como al trabajo con la película y agrupamiento del alumnado.
d. Elementos curriculares: se analiza tanto los objetivos específicos vinculados a la propia película: contenidos emanados de la película y vinculados al área de conocimiento; competencias a desarrollar, relación de la metodología propuesta, actividades a realizar, recursos necesarios y evaluación.

Gráficamente, podríamos reflejar los cuatro elementos citados de la siguiente manera:



Reelaboración de Raposo (2009)

Centrándonos ya en nuestra experiencia, una vez seleccionadas las películas en torno a los contenidos que queríamos tratar y tras la elaboración de la ficha de trabajo para la que se tuvieron como referencia los cuatro aspectos reflejados, definimos las categorías para realizar el análisis de las aportaciones en cada uno de los grupos de estudiantes, sin perder de vista que el objetivo pedagógico prioritario en cada uno de los grupos era bien distinto. En primer lugar delimitaremos dichas categorías de análisis y a continuación las ilustraremos con ejemplos textuales extraídos de las aportaciones de los estudiantes.

Así, para el análisis de la película “La clase” prediseñamos tres categorías de codificación: reflexión, asimilación y reelaboración.

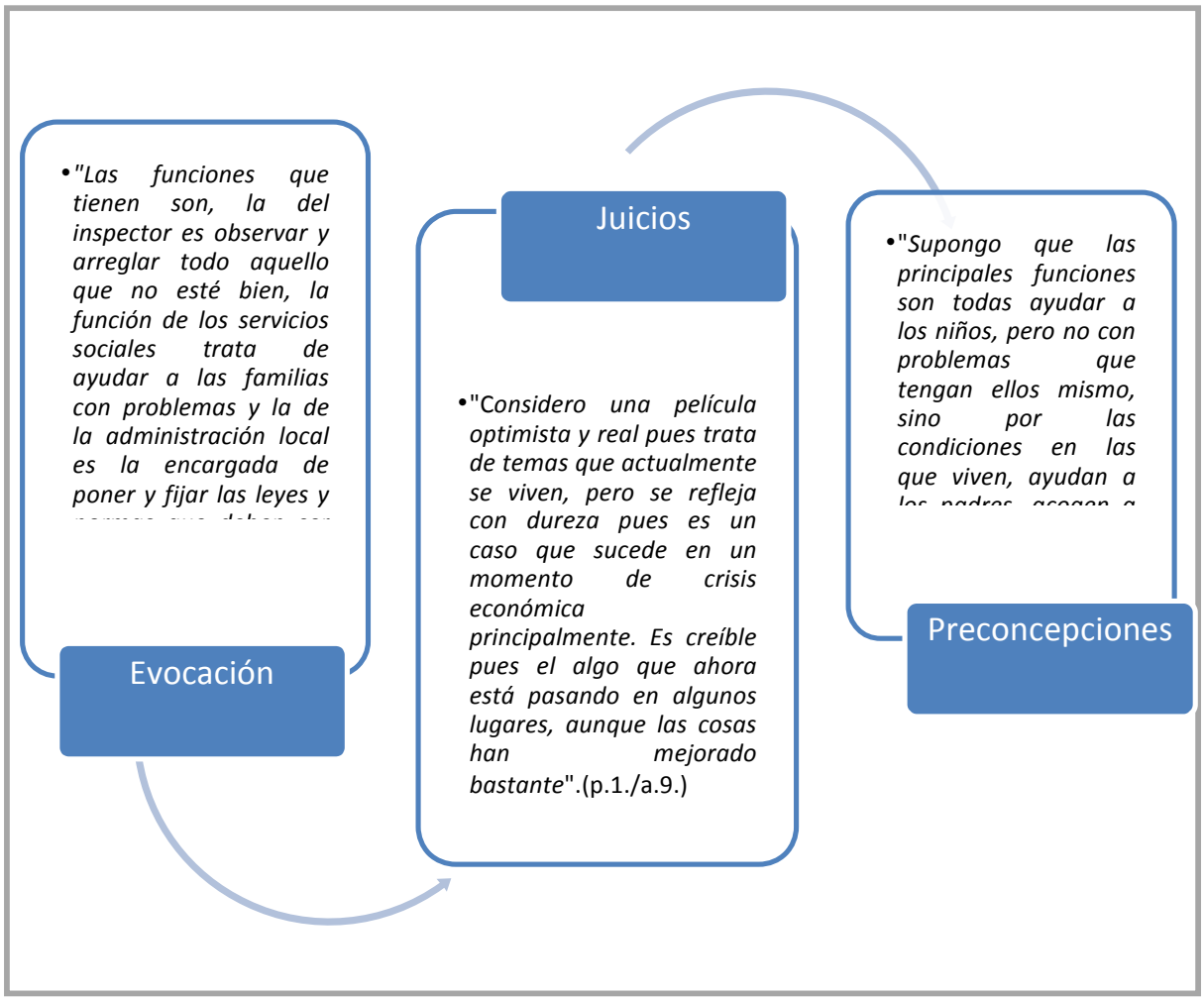
Por reflexión, entendemos aquella parte del discurso en la que el estudiante aporta, mayoritariamente, su opinión acerca de la cuestión planteada, esgrimiendo argumentos que avalen dicha opinión; por asimilación,

categorizamos aquellas aportaciones en las que se observa una relación directa entre las opiniones argumentadas de los estudiantes y su vinculación a escenas y ejemplos concretos de la película; finalmente, delimitamos la categoría reelaboración incluyendo en ella las aportaciones de los estudiantes que parten de una clara alusión a los conceptos abordados en el temario, pero que han sido adaptados, modificados y/o completados para adaptarse a la situación concreta que se plantea.

"...creo que el alumnado de la clase de 4º es difícil de sobrellevar. Lo primero es que cuenta con alumnos de muchas nacionalidades diferentes, muchas culturas unidas, por lo que hacen que existan choques, discusiones, etc. La postura que toma el alumnado en la película es un poco desafiante, son muy
Reflexión
Asimilación
"...la primera barrera es el idioma. Cada vez que François explica una cosa, muchos alumnos le cuestionan significados de muchas palabras. La lengua al igual que he dicho que puede ser una barrera puede ser un elemento muy enriquecedor, pero creo que en estas situaciones lo que hace es perjudicar la consecución de objetivos y el
"La Educación Intercultural es una educación que parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural, que busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, para superar el racismo/discriminación/exclusión y para favorecer la comunicación y competencia interculturales (...) Hay que concienciarles desde bien pequeños, tanto en la escuela como en la
Reelaboración

Para el análisis de la película “Hoy empieza todo”, prediseñamos otras tres categorías de codificación: evocación, juicios de valor y preconcepciones previas.

Por evocación, entendemos las aportaciones de los alumnos basadas en conocimientos previamente adquiridos; por juicios de valor hemos categorizado las opiniones personales de los alumnos sobre los temas que se plantean a través de las diferentes cuestiones recogidas en la ficha de trabajo; por último, codificamos como preconcepciones previas aquellas partes del discurso en las que el estudiante expresa conocimientos y los conceptualiza, pero sin una clara base científica o teórica.


•"Las funciones que tienen son, la del inspector es observar y arreglar todo aquello que no esté bien, la función de los servicios sociales trata de ayudar a las familias con problemas y la de la administración local es la encargada de poner y fijar las leyes y
Evocación
Juicios
•"Considero una película optimista y real pues trata de temas que actualmente se viven, pero se refleja con dureza pues es un caso que sucede en un momento de crisis económica principalmente. Es creíble pues el algo que ahora está pasando en algunos lugares, aunque las cosas han mejorado bastante".(p.1./a.9.)
•"Supongo que las principales funciones son todas ayudar a los niños, pero no con problemas que tengan ellos mismo, sino por las condiciones en las que viven, ayudan a
Preconcepciones

2. Desarrollo de la experiencia

Las dos profesoras de las asignaturas “Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado” de 5º de Psicopedagogía y “Didáctica General” de 1º de Educación Infantil, trabajamos de forma coordinada en el diseño de una actividad que empleara la técnica del *cineforum* para el trabajo de determinados contenidos de los respectivos temarios. Partiendo de la película seleccionada para cada uno de los dos grupos de estudiantes, se elaboraron las respectivas fichas las cuales, tal y como adelantábamos en la parte introductoria de este trabajo, contemplan una sección dedicada a los datos técnicos y artísticos, un espacio que recoge algunas críticas recibidas, la sinopsis de película y un análisis de la trama que pretende, a través de su lectura, orientar la atención de los estudiantes hacia determinadas escenas de la misma. La parte nuclear de la ficha la constituye el apartado de “reflexión-discusión”, dentro del cual se recogen los enunciados en torno a los que ha de girar el trabajo de los estudiantes. Dichos enunciados, constituirán, *a posteriori*, los ítems sobre los que aplicaremos las categorías de análisis diseñadas.

Como muestra, seleccionamos al azar la producción de 30 estudiantes de cada uno de los grupos.

A continuación, a modo de descripción instrumental, recogemos la estructura de la ficha de trabajo de cineforum para cada una de las películas escogidas,

centrándonos en las preguntas que posteriormente suscitarían el material de análisis.

Película "La clase"	
Estructura de la ficha	Ficha técnica
	Ficha artística
	Crítica
	Sinopsis
	Análisis de la trama
	Reflexión – Discusión: La Educación Intercultural y El Profesorado Hoy
Preguntas incluidas en el apartado de "Reflexión-Discusión"	P.1. Actitudes generales del alumnado, del profesorado y de las familias
	P.2. *Barreras*, en general, para el entendimiento y la consecución de objetivos comunes
	P.3. Dimensiones de la competencia intercultural (conceptos, habilidades y actitudes)
	P.4. Diferentes estrategias para generar un clima adecuado de trabajo e implicaciones
	P.5. La escuela, "espacio socializador por excelencia"
	P.6. Interdisciplinariedad del profesorado, coordinación docente, participación de la comunidad educativa ("escuela participativa") y repercusiones en la creación de Proyectos Educativos Interculturales.
	P.7. Formas de incorporar la Interculturalidad en el currículum (Banks)
	P.8. Representatividad cultural del currículum común/ Ubicación de los centros en entornos determinados
	P.9. El papel de las administraciones y las políticas educativas
	P.10. La innovación educativa
	P.11. Educación Intercultural para la Acción Social /Acción Social para la Educación Intercultural
	P.12. Otras cuestiones

Elaboración propia

Película "Hoy empieza todo"	
Estructura de la ficha	Ficha técnica
	Ficha artística
	Crítica
	Sinopsis
	Análisis de la trama
	Reflexión – Discusión: La Educación Intercultural y El Profesorado Hoy
Para tal	P.1. En general, ¿crees que es una película optimista,

Película “Hoy empieza todo”	
	pesimista, dura, real, creíble en el entorno en que te mueves?
	P.2. Reflexiona sobre la actitud del profesor/director en sus diferentes acciones y valóralas: cuando habla con los padres, cuando juega con los niños, cuando “barre” tras el robo, cuando “acoge” a los niños y los lleva a su casa, cuando se enfrenta a las familias…
	P.3. Reflexiona ahora sobre la actitud y acciones de las maestras: ambiente que crean entre los niños, su dedicación, sus dudas… ¿Cómo describirías el trabajo del equipo de maestros? ¿Existe trabajo de programación de actividades, etc.? ¿Crees que esto es importante en Infantil?
	P.4. ¿Te resulta extraño que sólo haya un maestro en el centro y que el resto sean maestras? ¿Sabes cómo se llama a este fenómeno? ¿Qué piensas acerca de que el director del centro coincida con el único maestro del centro?
	P.5. La escuela es y será siempre un medio privilegiado de transformación social. ¿Responde a este principio la escuela que se nos presenta esta película? ¿Qué aspectos destacarías como intentos de transformación y acción social que se muestran en la película?
	P.6. ¿Crees que el currículo debe tener en cuenta las necesidades sociales y adaptarse ellas? ¿Y el currículo de Infantil, concretamente? ¿Cómo se te ocurre que podría hacerlo?
	P.7. Tengamos en cuenta algunas de las situaciones narradas por la película y que afectan plenamente al proceso de desarrollo de los alumnos: a. *Se presenta a un niño que es víctima de abusos y maltrato en su entorno familiar: ¿Cómo puede afectarle esto? ¿Debe estar preparado el profesorado para atender estos casos? ¿Qué deben hacer los maestros? ¿Cómo puede prevenirse el maltrato desde el currículo de educación infantil?* b. *En un determinado momento se detectan en un alumno unas necesidades educativas especiales. ¿Puedes explicar de qué se trata y cómo se desarrollan los acontecimientos? La atención a este tipo de necesidades en la escuela se denomina “atención a la diversidad”. ¿A qué crees que se refiere este concepto? ¿Cómo deben ser atendidos estos alumnos desde las escuelas para poder acceder al currículo? ¿Cuáles crees que son las funciones de un maestro/a de Infantil en este sentido?*
	P.8. Extrae de la película cuáles son las principales implicaciones de las familias y su importancia para el desarrollo Infantil. Describe algunos ejemplos.
	P.9. Cuando Daniel Lefevre, el director de la escuela irrumpe

Película “Hoy empieza todo”	
	en el Ayuntamiento para hablar con el Alcalde, este le dice: «que los padres sean responsables» y Lefevre contesta «¿y qué hacemos con los niños?». ¿Qué crees que quiere decir el director realmente?
	P.10. Analiza la actitud y el papel de la administración educativa (el inspector) y de los servicios sociales (las dos profesionales que aparecen) y la administración local (el alcalde y los políticos). ¿Cuáles crees que son las funciones de cada uno de ellos en tu entorno? Conoces, por ejemplo, ¿cuál es la función de la Inspección educativa? ¿Crees que en la película se valora suficientemente la función de la Educación Infantil? ¿Y en España?
	P.11. Entre los elementos de todo currículum debemos destacar los *objetivos, contenidos, competencias básicas, metodología y criterios de evaluación*. ¿Podrías identificar algunos de estos elementos en la escena en la que Daniel está dando clase a sus alumnos mientras el Inspector supervisa la sesión? ¿Crees que emplea una metodología apropiada? ¿Qué opinas acerca de las críticas realizadas por parte del inspector?
	P.12. Metodología *activa, participativa, significativa, globalizada, centrada en la realidad de los alumnos y que fomente la participación de toda la comunidad educativa* (especialmente de las familias)… son algunas de las claves para Educación Infantil. El trabajo a través de PROYECTOS es muy importante en estas edades porque cumple con las características antes mencionadas. ¿Observas en la película la utilización de esta metodología? En tal caso, describe el proyecto, su planificación, su diseño, los participantes, el tipo de actividades y los resultados que crees que se observan o que podrían observarse.
	13. Otras cuestiones

Elaboración propia

En cuanto al análisis de las producciones de los estudiantes, antes de llevar a cabo la codificación, fue preciso preparar el volumen de datos con el que contábamos, para lo cual extrajimos las respuestas de los estudiantes de las fichas de cineforum, preparando los textos para el tratamiento informatizado. Para facilitar el proceso de la codificación de los datos hemos utilizado el programa “NVIVO 8”. Se trata de un programa diseñado para el análisis de datos cualitativos que facilita notablemente la codificación y análisis de las transcripciones o *recursos*, al ofrecer un entorno de trabajo muy amigable y facilitador de su uso. Dicho programa nos ha permitido almacenar, organizar y obtener informes resumidos de los datos más significativos en torno a las diferentes categorías objeto de nuestra investigación.

De manera breve queremos reflejar el proceso seguido para el desarrollo del análisis, apoyándonos en sus clásicas etapas:

a. *Transcripción*: Casi todos los estudios de investigaciones cualitativas implican diferentes grados en la transcripción; sin embargo, en nuestro caso, pudimos obviar esta fase al contar con los datos redactados por los propios estudiantes, quienes debían entregar por escrito sus reflexiones, volcadas en las fichas de cineforum, y utilizando como medio el campus virtual de la asignatura en cuestión.

b. *Organización de los datos*: Se trata de un trabajo preliminar importante, aunque por lo general tedioso. Tras la transcripción, resulta necesario organizar los datos en secciones fácilmente recuperables. En nuestro caso, organizamos los datos por ítem, aglutinando las respuestas en torno a cada uno de ellos.

c. *Familiarización*: Podemos afirmar que da comienzo con las fases anteriores, ya que se trata, en este caso, de la lectura y la relectura de los datos, la realización de memorias y resúmenes previos al comienzo del análisis formal. Esta es una etapa esencial, y es particularmente importante si el investigador principal no ha reunido todos los datos por sí solo. En nuestro caso estábamos muy familiarizadas con los datos, pues previamente al análisis las fichas ya habían sido corregidas y se había producido un feedback con los alumnos.

d. *Codificación*: Después de la familiarización, debemos dar paso a la codificación inicial. Particularmente, hemos optado por un método de codificación inductivo, delimitando antes del inicio del proceso de codificación las categorías de análisis, concretamente tres para cada una de las películas.

Antes de iniciar el análisis, nos planteamos como hipótesis la relación entre los ítems y las categorías de análisis que esperábamos encontrar en las respuestas de nuestros estudiantes. Dichas expectativas, que constituyen nuestro punto de partida, quedan reflejadas a través de los siguientes cuadros:

Película "La clase"	
Items	**Categorías**
1,2,4,5,7,8,9,10,11	Reflexión
2,3,4,6,7,8,9	Asimilación
3,4,6,7,10,11	Reelaboración

Película "Hoy empieza todo"	
Items	**Categorías**
2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	Evocación
1, 2, 5, 10	Juicios de valor
2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	Preconcepciones previas

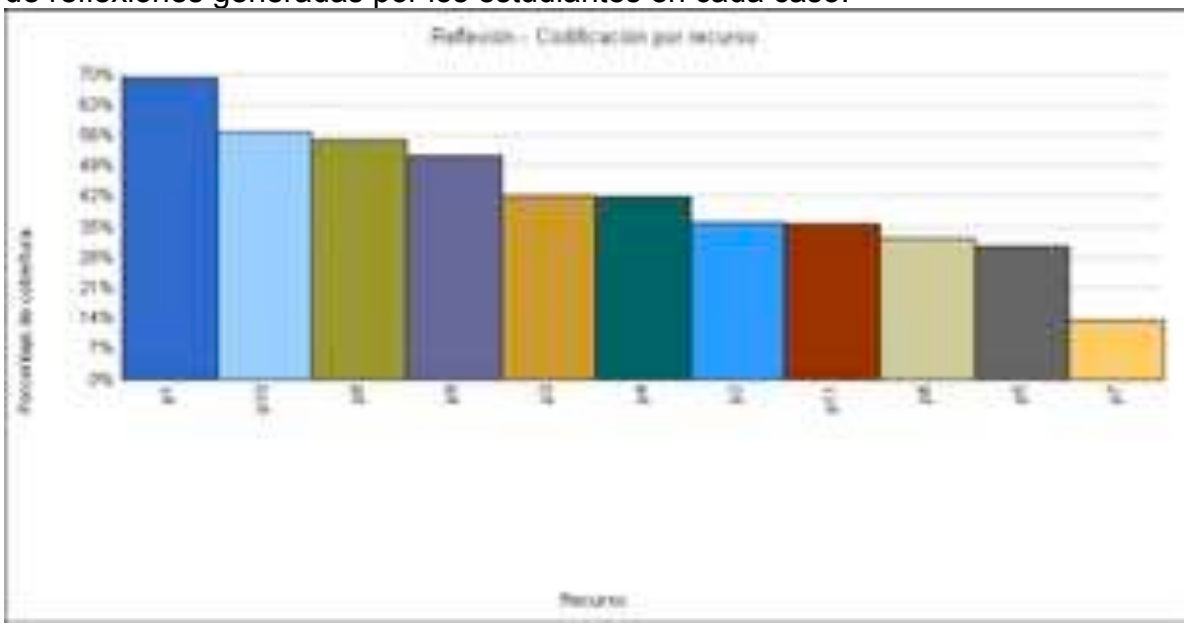
3. Resultados

Los resultados extraídos del análisis nos muestran la siguiente vinculación entre las respuestas de los estudiantes y las categorías de análisis. Junto al ítem, se refleja el porcentaje de codificación, lo que nos permite establecer el grado de vinculación que existe entre el ítem y la categoría de análisis, o lo que es lo mismo, en qué medida el ítem mide los aspectos que queríamos medir. Por

otra parte, presentamos los gráficos que relacionan cada una de las categorías investigadas con los diferentes ítems contestados por los estudiantes.

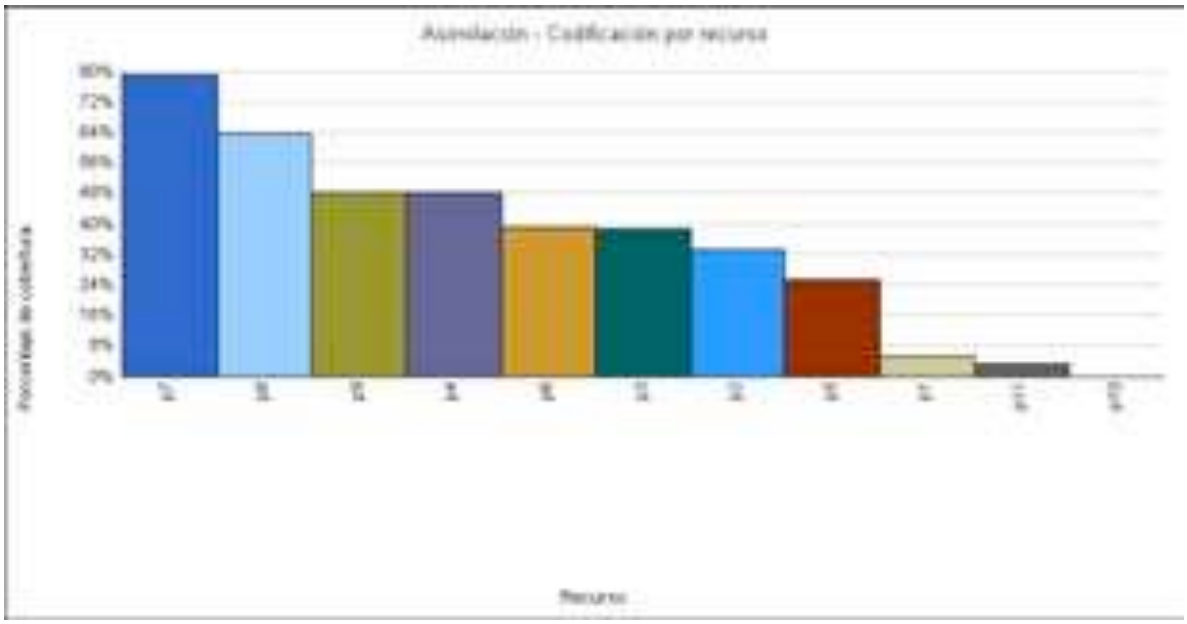
Película "La clase"	
Items	**Categorías**
1(70%), 2 (36%), 3 (42%), 4 (42%), 5 (30%), 6 (32%), 8 (55%), 9 (51%), 10 (57%), 11(36%),	Reflexión
2 (33%), 3 (39%), 4 (48%), 5 (25%), 6 (39%), 7 (79%), 8 (64%), 9 (48%)	Asimilación
2 (15%), 3 (36%), 4 (28%), 5 (46%), 6 (46%), 11(64%)	Reelaboración

Aunque de forma general podemos afirmar que la hipótesis de partida se ve confirmada en la mayoría de los casos, habría que destacar que aunque la relación prevista existe, el análisis ha arrojado luz sobre el grado de relación entre ítems y categorías, es decir, el grado de reflexión, asimilación o reelaboración propiciados a través de unas u otras cuestiones, así como el tipo de reflexiones generadas por los estudiantes en cada caso.

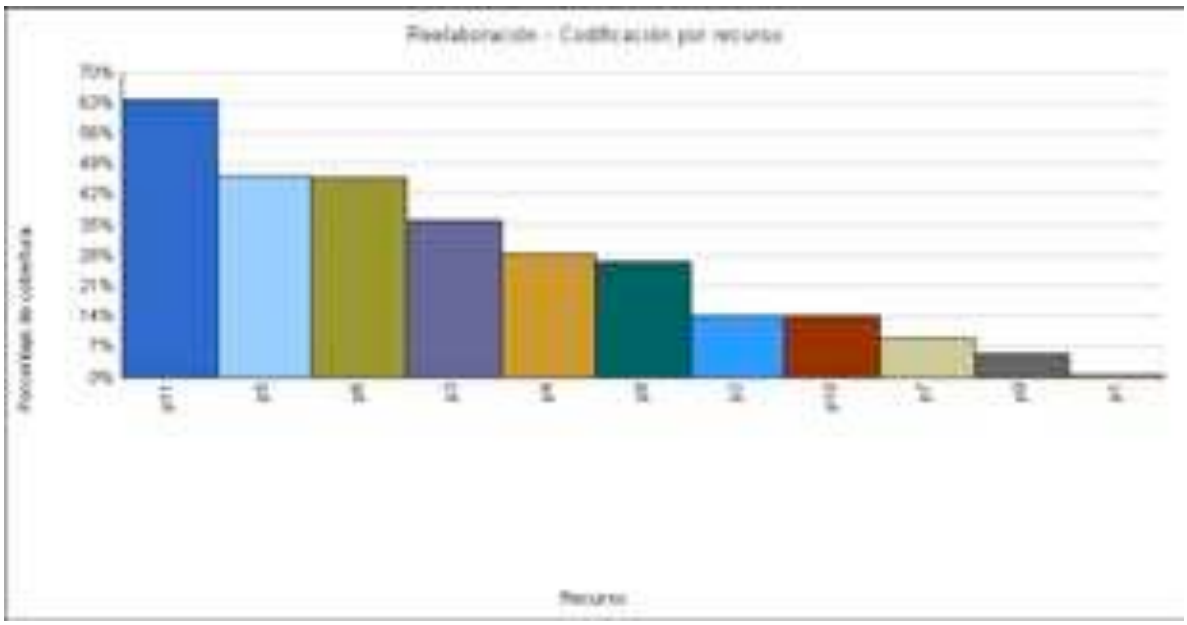


A través de este gráfico, podemos observar, en orden decreciente, cuáles son los ítems que hacen más hincapié en el de la capacidad de **reflexión**, pudiendo destacar las preguntas 1, 10, 9 y 8 como aquellas que acumulan un mayor porcentaje de codificación. En torno a esta categoría y tras analizar las producciones de los estudiantes, podemos extraer una serie de matices, ya que podríamos dividir en dos los tipos de reflexiones realizadas: las reflexiones libres, o basadas en opiniones propias y desvinculadas de conocimientos teóricos; y las reflexiones apoyadas en contenidos teóricos que, en muchos

casos, se solapaban o coincidían con codificaciones sobre la categoría de reelaboración.



Si abordamos la categoría de **asimilación** de contenidos, los porcentajes de codificación decrecen, aunque sigue resultando reseñable el número de ítems que han favorecido el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes. Destacamos en este punto los ítems 7, 8 y 9. Resulta interesante la utilidad de este tipo de ítems para valorar el grado de comprensión o, en este caso de asimilación real de determinados contenidos. En ocasiones los resultados han sido sorprendentes en cuanto a la dirección negativa que adoptaban las creencias, argumentos o expectativas de los estudiantes con respecto a las situaciones escenificadas en la película.

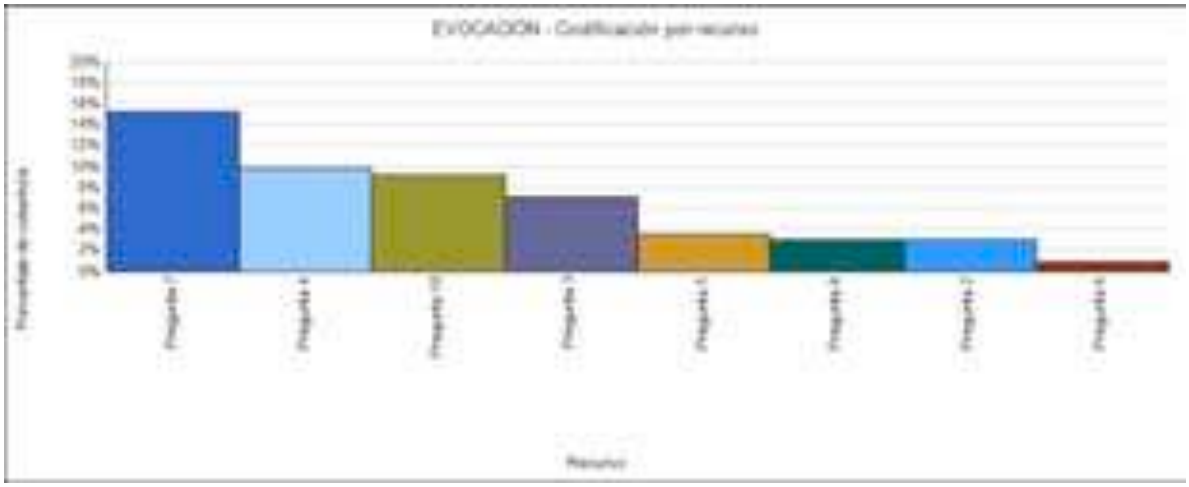


Finalmente, con respecto a la categoría de **reelaboración**, queda claro que los ítems que más favorecen dicha estrategia son el 11, el 5 y el 6, destacando en

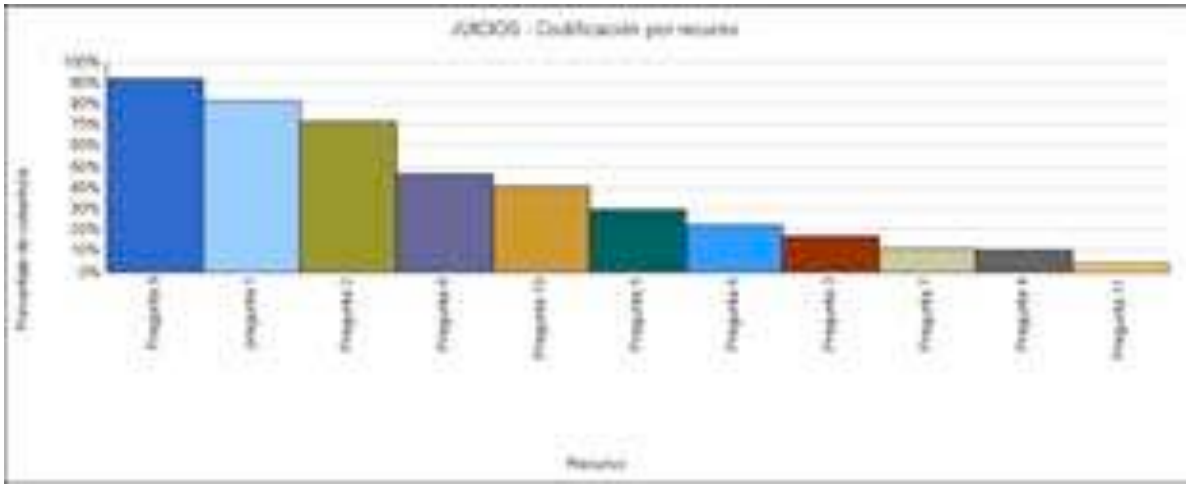
este caso el hecho de que el ítem 5 no fue contemplado inicialmente como pregunta que permitiera incidir intensamente en esta estrategia.

Película "Hoy empieza todo"	
Items	**Categorías**
2 (3%), 3 (7%), 4 (10%), 5 (4%), 6 (1%), 7 (15%), 8 (3%), 10 (10%), 12 (7%)	Evocación
1 (81%), 2 (72%), 3 (18%), 4 (11%), 5 (30%), 6 (23%), 7 (11%), 8 (47%), 9 (92%), 10 (41%), 11 (45%)	Juicios de valor
2 (24%), 3 (18%), 4 (12%), 5 (15%), 6 (33%), 7 (18%), 8 (23%), 10 (38%), 11 (40%), 12 (93%)	Preconcepciones previas

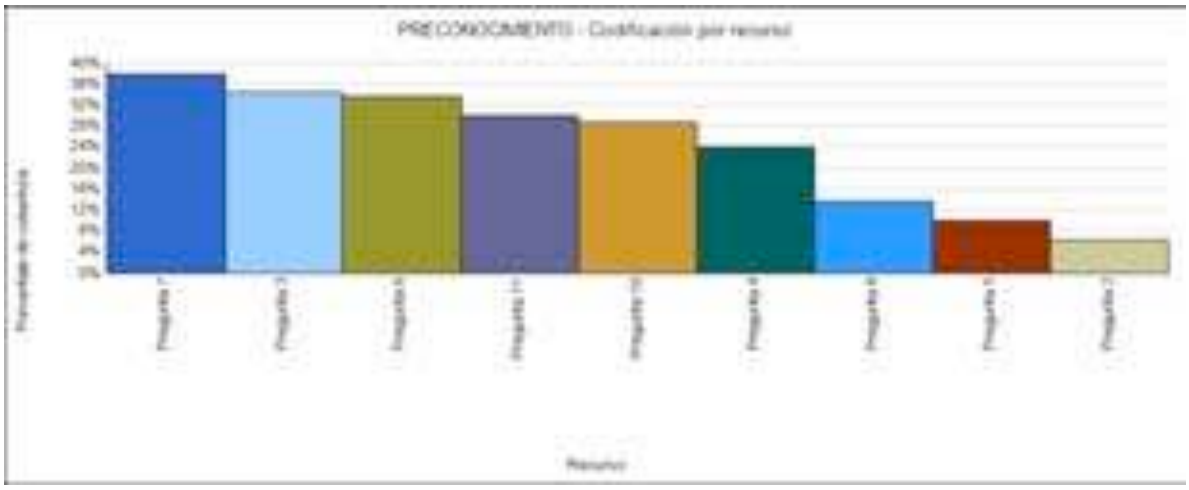
Con respecto a la película "Hoy empieza todo" podemos ver en la siguiente gráfica como el ítem siete es el que tiene más referencias a la categoría de **evocación**, suponemos que es debido a que se les pregunta por una situación de maltrato que se observa en la película y en el primer semestre en una de las asignatura de la carrera habían tratado este tema.



De manera general, encontramos que esta categoría tiene unos porcentajes de codificación muy bajos, a pesar de ser, inicialmente, un objetivo crucial de la actividad propuesta.



En la categoría **juicios** comprobamos como los niveles han superado con creces a la categoría anterior, lo que nos conduce a pensar que un tipo de respuestas centradas en opiniones personales, resultan mucho menos costosas para los estudiantes en estos niveles.



En último lugar no encontramos con la categoría de las preconcepciones, en ella volvemos a comprobar que los porcentajes bajan al 40% de cobertura de codificación, aunque siguen siendo más elevados que los porcentajes de evocación, también quedan alejados de la cobertura de los juicios que emite el alumnado.

Conclusiones

Consideramos enriquecedoras las reflexiones que obtenemos del análisis de nuestros datos, ya que nos permiten mejorar la estrategia puesta en práctica con estos dos grupos de estudiantes. Así, teniendo en cuenta que nuestro objetivo central era el trabajo de evocación con el grupo de 1º de Educación Infantil y que precisamente ésta ha sido una de las estrategias menos desarrolladas, podemos incidir en este aspecto de cara a futuras ediciones del material. En cuanto al objetivo perseguido a través del cineforum para el grupo de 5º de Psicopedagogía, sí observamos una mayor adecuación en el diseño inicial, aunque el análisis de los resultados también permite plantear como propuesta de mejora la incorporación de elementos que permitan reorientar el

sentido de las reflexiones, en el caso de que no se correspondan con el nivel deseable para un grupo de estudiantes de 5º curso.

Referencias Bibliográficas

Raposo, M. (Coord.) (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula.* Santiago de Compostela: Andavira.

Shohat, E. y Stam, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación. Crítica del pensamiento eurocéntrico*. Barcelona: Paidós.

OECD (2002): *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Extraído de http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf el 24 de Septiembre de 2010.